



**Maria Célia da
Silva Pessoa**

**Revisão Curricular do Ensino Secundário D-L 7/2001
“Efeitos da sua Implementação e Suspensão”**



**Maria Célia da
Silva Pessoa**

**Revisão Curricular do Ensino Secundário D-L 7/2001
“Efeitos da sua Implementação e Suspensão”**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Dr. António Maria Martins, Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

O júri

Presidente

Doutor Luís António Pardal
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora Mariana Gaio Alves
Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Doutor António Maria Martins
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

Agradecimentos

Este trabalho constituiu um enorme desafio que só foi possível chegar ao fim fruto de contributos de pessoas sem as quais não se tornaria realidade.

A um nível, expresso o meu reconhecimento ao Professor Doutor António Martins, pelas informações e comentários importantes ao longo do desenvolvimento do trabalho, como por todo o apoio ao nível relacional que sempre soube dar.

Agradeço à minha amiga e colega Cecília Valente, pelo encorajamento, compreensão, apoio e sentido crítico sempre manifestados.

A um outro nível, uma palavra especial para agradecer a colaboração insubstituível de todos os elementos intervenientes, fundamentalmente ao Conselho Executivo da escola, pelo apoio prestado.

Saliento também o apoio de alguns amigos que o silêncio camuflado se encarregará de agradecer.

Por fim, mas não em último lugar, o meu profundo reconhecimento e homenagem aos meus pais.

À Lúcia Isabel e ao Marco António vão também os meus carinhosos agradecimentos pelas suas ausências, como também, o meu pedido de desculpas pela compreensão paciente mesmo quando privados da minha presença.

Resumo

O presente estudo procura caracterizar o trabalho docente e discente numa escola secundária, semi-rural, no âmbito reformista subjacente à (des) construção da autonomia curricular, perspectivando-a numa relação intrínseca à organização escolar. Enquadramos esta problemática à reforma/revisão curricular do Ensino Secundário, estabelecida pelo decreto-lei 7/2001, procurando vislumbrar a imagem organizacional, fundamentada na análise da discussão dos seus principais normativos e da sua aplicabilidade no terreno. Valorizando-se estratégias de colegialidade na tentativa de dar resposta à expressão da construção colectiva duma organização escolar, a (des) construção do currículo em análise, enquadra-se à luz da centralidade/descentralidade como processo complexo de decisão educativa. Propomo-nos indagar as opiniões de continuidade e descontinuidade, manifestadas pelos principais Actores, no decurso da implementação e suspensão da reforma. Através da metodologia do tipo etnográfico, o estudo de caso, valoriza a dicotomia dos aspectos qualitativo e quantitativo na análise das informações recolhidas, procurando: analisar as representações curriculares partindo do trabalho desenvolvido pela comunidade educativa na implementação da reforma; constatar a opinião dos actores perante o currículo formal e a sua (des) centralização no contexto escolar; verificar o carácter de autonomia relativa da escola na gestão curricular. Resumindo, propomo-nos analisar o complexo processo de decisão educativa, perante o sentido dos novos conceitos, cada vez mais dominantes no contexto educativo: inovação, autonomia, projecto, parceria, etc., em termos de mudanças das práticas curriculares. Indagamos que a noção de partilha, de interacção e de legitimidade de outros parceiros na acção educativa é um posicionamento que está na “moda”, perspectivado por vontade política, mas, simultaneamente concordante ou discordante no seio da comunidade escolar. Torna-se imperioso aceitar, que a autonomia curricular não pode limitar-se unicamente ao nível dos discursos. É imperativo conciliar o formal e o informal do currículo para que seja perspectivado a partir das práticas de ensino/aprendizagem.

Abstract

The present study aims to characterize the teachers' and students' work in a semi-rural secondary school, focusing the Reform which underlies the (de)construction of curriculum autonomy within its inner relation to school organization. We visit this issue in the Curriculum Reform/Revision of the Secondary Education established by the 7/2001 Act, trying to picture it from the analysis of the discussion of its main normative principles and its effective applicability.

By valuing group strategies, in an attempt to find an answer to the role played by the collective construction of a school organization, the (de)construction of the curriculum under analysis is viewed according to centrality/decentrality as a complex process of educational decision.

We intend to analyse the opinions of continuity and discontinuity expressed by the main Actors of the implementation and the suspension of the Reform. By using an ethnographic methodology and by emphasizing both quality and quantity aspects in the gathered information study, we intend to analyse the curricula representations based on the work carried out by the school community in the process of the Reform implementation. We also want to confirm the participants' opinion in relation to both the formal curriculum and its (de)centralization in the school context. Finally, we intend to confirm the relative school autonomy in what the curriculum management is concerned. To sum up, we want to analyse the complexity of the educational decision process in view of the meaning of the new concepts that have become more and more important in the educational context such as innovation, autonomy, Project, partnership, etc., according to changes in the curricula practices.

We point out that the concepts of sharing, interaction and legitimacy of other partners in the educational process are the result of a "trendy" position taken by political will, but which is simultaneously accepted and rejected within the school community.

We must accept that the curricula autonomy can't become a forum of invective. We must conciliate both formal and informal components of the curriculum, so that it might be viewed according to the actual teaching/learning practices.

Résumé

La présente recherche à caractériser le travail de l'enseignant dans une école secondaire mi-rurale, sous une perspective réformiste sous-jacente à la (dé) construction de l'autonomie des contenus (curriculum) et au sein de l'organisation scolaire. Cette question s'encadre dans la Réforme/Révision des curricula de l'Enseignement Secondaire (ici correspondant au lycée), établie par le décret-loi 7/2001, en essayant de l'entrevoir à partir d'une analyse de la discussion de ses principes normatifs et de son applicabilité sur le terrain.

Tout en valorisant ses stratégies de collégialité pour essayer de répondre à l'expression de la construction collective d'une organisation scolaire, la (dé)construction du curriculum analysé s'encadre au niveau de la centralisation/décentralisation, en tant que procédé complexe d'une décision éducative.

Nous nous proposons d'analyser les opinions de continuité/discontinuité manifestées par les principaux acteurs de l'implantation e suspension de la Réforme. En utilisant la méthodologie du genre ethnographique et tout en valorisant l'aspect de qualité et de quantité dans l'analyse des informations recueillies, nous prétendons analyser les représentations des curricula à partir du travail développé par la communauté éducative au niveau de l'implantation de la Réforme. Nous voulons aussi vérifier l'opinion des intervenants face au curriculum formel décrété et face à sa décentralisation dans le contexte scolaire. Finalement, nous prétendons vérifier l'aspect de l'autonomie relative de l'école du point de vue de la gestion scolaire. En somme, nous voulons analyser le procédé qui s'avère complexe de la décision éducative face à de nouveaux concepts, ceux-ci de plus en plus importants dans le contexte éducatif tels que : innovation, autonomie, projet, coopération, etc. Et ce, du point de vue des changements des pratiques des curricula. Nous remarquerons que les notions de partage, d'interaction et de légitimité des autres partenaires dans l'action éducative adviennent d'une position «à la mode» par volonté politique mais en même temps avec des positions pour ou contre au sein de la communauté éducative.

Il s'avère impératif d'accepter que l'autonomie des contenus au niveau du curriculum ne puisse se limiter au niveau du discours. Il faut concilier l'aspect formel et informel du curriculum de façon à ce qu'il soit visualisé à partir de la centralisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Índice Geral

xv

Resumo	ix
Abstract	xi
Résumé	xiii
Índice Geral	xv – xvi – xvii
Índice de quadros	xviii
Índice de gráficos	xix – xx
Siglário	xxi

Introdução 22

1. Identificação e problematização do tema: importância na actualidade	24
2. Objecto de estudo: dimensões de abordagem	28
3. Metodologia de investigação: método e técnicas	30
4. Estrutura e percurso de estudo	32
5. Limitações de estudo	35

PARTE I

MUDANÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR

CAPÍTULO I – Algumas questões sobre a mudança de paradigma societário 38

1. Hiper-realidade <i>versus</i> realidade social	40
2. A transformação do Estado-Nação e do Estado-Providência	49
2.1. Nacionalidade / interdependência transnacional na regulação social	53
2.2. A valorização da identidade micro-regional na regulação social	55
3. A transição societal: Pós-Modernidade?	60

CAPÍTULO II – O Currículo: complexidade como fenómeno educativo 66

1. Currículo: profusa explicação teórica	68
1.1. Origem do termo, problemática do conceito e diferentes concepções	68
1.2. O currículo como metateoria	75
2. O Currículo Total: estrutura e construção	80

2.1. Avaliação social do currículo: efeitos externos	84
2.2. Avaliação social do currículo: efeitos internos	86
3. Questão do conteúdo do currículo	90
4. Interação político-pedagógica no espectro da educação crítica	94
4.1. A diversidade como proposta da educação inclusiva numa perspectiva de educação intercultural	100

CAPÍTULO III – Reforma, Mudança e Inovação – Reforma/Revisão Curricular no Ensino Secundário: D-L 7/2001

104

1. Reforma, Mudança e Inovação: elementos para a sua compreensão	106
2. As reformas educativas	116
2.1. Enquadramento reformista dos últimos anos	119
2.2. O conceito de currículo no contexto da reforma: funções básicas	120
2.3. O currículo decretado – Revisão Curricular do Ensino Secundário: (D-L 7/2001)	
Da Implicação de Facto à Implicação Deliberada	123
2.4. Modelos curriculares com base nas tomadas de decisão	126
3. A inovação como processo de (des) construção do currículo	130

CAPÍTULO IV – As Organizações Escolares

134

1. A complexidade da organização escolar	136
2. A Escola como Arena Política: um espaço de conflitos	142
3. As dinâmicas macro e micro no sistema educativo	145

PARTE II

UMA ESCOLA, UMA DINÂMICA: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V – Metodologia de investigação no contexto da educação

152

1. Metodologia	154
1.1. Revisitando o problema e os objectivos	154
1.2. O Método: Estudo de Caso e plano de investigação	157
1.3. Técnicas de recolha de dados	162
1.4. As amostras	165
1.4.1. Definição das amostras e dos informadores privilegiados	165
1.4.2. Caracterização das amostras	167
1.5. Técnicas de análise de dados	175

CAPÍTULO VI – A escola e o espaço: Escola Secundária Alto

Mondego 176

- | | |
|--|-----|
| 1. O contexto: factor importante na educação | 178 |
| 1.1. A escola: caracterização de algumas linhas de organização interna | 178 |
| 1.2. Caracterização dos recursos humanos da escola | 183 |
| 1.3. Caracterização dos recursos materiais e dos espaços da escola | 186 |
| 1.4. Parceria na organização e utilização de espaços com agentes do meio | 188 |
| 1.5. Caracterização do espaço: actividades económicas e rede escolar | 190 |

CAPÍTULO VII – Descrição e análise dos resultados 194

- | | |
|--|-----|
| 1. Perspectiva de enquadramento na análise e tratamento de dados | 196 |
| 2. Apreciação da escola ao nível da sua organização | 200 |
| 3. A implementação da reforma na escola | 208 |
| 4. Os efeitos da suspensão da reforma em análise | 222 |

Conclusão 232

Bibliografia 242

Anexos 258

- | | |
|---|-----|
| Índice de Anexos | 260 |
| Anexo 1: Inquérito por Questionário (professores) | 262 |
| Anexo 2: Inquérito por Questionário (alunos) | 272 |
| Anexo 3: Guiões de Entrevistas | 280 |
| Anexo 4: Pedido de colaboração aos delegados de Departamento para a distribuição dos Inquéritos dos professores | 296 |
| Anexo 5: Distribuição da rede escolar pela DRE | 300 |
| Anexo 6: Quadros em anexo | 304 |
| Anexo 7: Gráficos em anexo | 312 |
| Anexo 8: Implicações e propostas dos Departamentos/Grupos Disciplinares sobre a RCES – Decreto-Lei 7/2001 | 322 |

Índice de Quadros

Parte I

Quadro 1 – Conceção de currículo na perspectiva da teoria crítica	78
Quadro 2 – Argumentos básicos do currículo nacional	127
Quadro 3 – Características básicas dos diferentes modelos de perfil de professor	131

Parte II

Quadro 4 – Quadro Síntese da Metodologia de Investigação	161
Quadro 5 – Dados relativos ao sexo dos professores	167
Quadro 6 – Distância de casa/escola em Km e tempo	169
Quadro 7 – Habilitações literárias dos pais dos alunos	172
Quadro 8 – Situação profissional dos pais dos alunos	173
Quadro 9 – Escalões dos alunos com apoio social	179
Quadro 10 – Competências transversais dos alunos	181
Quadro 11 – Total de professores	183
Quadro 12 – Vínculo dos professores segundo formação académica	183
Quadro 13 – Total de pessoal não-docente, segundo a idade e o vínculo contratual	184
Quadro 14 – Total de alunos	185
Quadro 15 – Bloco Principal e horários de funcionamento	186
Quadro 16 – Anexo ao Bloco Principal e horários de funcionamento	187
Quadro 17 – Bloco A	187
Quadro 18 – Bloco B	188
Quadro 19 – Despesas da autarquia local ao nível cultural (valores em milhares de euros)	190
Quadro 20 – Freguesias e densidade populacional	191
Quadro 21 – Estimativa da população residente da vila com idade compreendida entre os 25 e 64 anos	191
Quadro 22 – Distribuição das Sociedades por sectores	192
Quadro 23 – Sociedades sedeadas e respectivo pessoal ao serviço	192
Quadro 24 – Opinião dos professores e dos alunos sobre a mudança no Ensino Secundário	221

Índice de Gráficos

Parte II

Gráfico 1 – Dados relativos à idade dos professores	168
Gráfico 2 – Local de residência dos professores por concelhos	168
Gráfico 3 – Habilitações académicas dos professores	169
Gráfico 4 – Tempo de serviço dos professores na escola	170
Gráfico 5 – Grau de ensino de leccionação dos professores	170
Gráfico 6 – Dados relativos ao sexo dos alunos	171
Gráfico 7 – Dados relativos à idade dos alunos	171
Gráfico 8 – Dados relativos ao nº de vezes de reprovação dos alunos	172
Gráfico 9 – Distribuição dos alunos por Opção/Agrupamento	174
Gráfico 10 – Motivos do gosto pela escola por parte dos professores	201
Gráfico 11 – Opinião dos professores sobre o relacionamento na escola	202
Gráfico 12 – Opinião dos alunos sobre o relacionamento na escola	203
Gráfico 13 – Opinião dos professores e dos alunos sobre o funcionamento da escola (Média)	204
Gráfico 14 – Posicionamento profissional dos professores	205
Gráfico 15 – Posicionamento dos professores e dos alunos quanto ao actual Sistema do Ensino Secundário	207
Gráfico 16 – Posicionamento individual dos professores na participação da reforma	208
Gráfico 17 – Aspectos relevantes para a tomada de decisão dos professores face à reforma	209
Gráfico 18 – Factor sexo na tomada de decisão da reforma (professores)	210
Gráfico 19 – Factor idade na tomada de decisão da reforma (professores)	211
Gráfico 20 – Factor grupo de docência na tomada de decisão da reforma	211
Gráfico 21 – Formas de divulgação da reforma junto dos professores	212
Gráfico 22 – Formas de divulgação da reforma junto dos alunos	212
Gráfico 23 – Opinião dos professores e alunos sobre as formas de dinamização da reforma, por parte da comunidade educativa	213
Gráfico 24 – Opinião geral dos professores e alunos sobre a implementação da reforma	214
Gráfico 25 – Opinião dos professores e alunos sobre a aplicabilidade do Decreto-Lei 7/2001	216
Gráfico 26 – Opinião dos professores e dos alunos sobre os Cursos Gerais	217

Gráfico 27 – Opinião dos professores e dos alunos sobre os Cursos Tecnológicos	219
Gráfico 28 – Posicionamento dos alunos relativamente à reforma, segundo a sua via de ensino	219
Gráfico 29 – Relação entre o fraco aproveitamento escolar dos alunos e a opção pelos cursos tecnológicos	220
Gráfico 30 – Opinião dos professores quanto às influências nas tomadas de decisão na escola	221
Gráfico 31 – Nível de frustração dos professores face à suspensão da reforma	222
Gráfico 32 – Opinião dos professores sobre a suspensão da reforma, de acordo com o sexo	223
Gráfico 33 – Opinião dos professores sobre a suspensão da reforma, de acordo com a idade	223
Gráfico 34 – Opinião dos professores sobre a suspensão da reforma, de acordo com o grupo de docência	224
Gráfico 35 – Nível de frustração dos alunos face à suspensão da reforma	224
Gráfico 36 – Opinião dos alunos sobre as consequências da suspensão da reforma no seu empenhamento na vida escolar	225
Gráfico 37 – Opinião dos alunos sobre a suspensão da reforma, de acordo com o sexo	226
Gráfico 38 – Opinião dos alunos sobre a suspensão da reforma, de acordo com a idade	227
Gráfico 39 – Opinião dos alunos sobre a suspensão da reforma, segundo a via de ensino	227
Gráfico 40 – Opinião dos professores e dos alunos, relativamente às consequências da suspensão da reforma	229

Siglário

RCES – Revisão Curricular do Ensino Secundário

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

CRSE – Comissão da Reforma do Sistema Educativo

DREC – Direcção Regional da Educação do Centro

DRE – Direcção Regional de Educação

E U – União Europeia

E U A – Estados Unidos da América

I N I – Instituto Nacional de Estatística

M E – Ministério da Educação

Q I – Coeficiente de Inteligência ou Capacidades

“Encaro a investigação em política educacional como uma importante fonte para a comunidade educativa e como dever e direito de todos os profissionais de educação”.

(Ozga, 2000:30)

1. Identificação e problematização do tema: importância na actualidade

A questão do interesse por parte de pessoas envolvidas na prática educativa (não se tratando que nos estejamos a referir apenas a elementos envolventes na prática) é no âmbito da perspectiva de Ozga, uma atitude de coragem e envolvimento, ao efectuarem investigações sobre política educativa.

Passando pela gestão das motivações, tendo vivido de perto o desenrolar da temática em análise, – *“Revisão Curricular no Ensino Secundário – Decreto-Lei 7/2001”* – sua *implementação e suspensão* – encarada no ponto de vista de uma organização, pretendemos constatar a forma em como uma escola desenvolveu todo o percurso no âmbito de comunidade educativa. Tendo por base a pesquisa e reflexão, embora de forma simples, concordamos com Ozga (2000:31) quando nos refere que “ *os investigadores informando-se sobre o assunto sintam que também eles podem realizar a investigação, já que é uma parte de investigação e recolha de dados*” que pode contribuir para o enriquecimento do enquadramento geral, como, fundamentalmente para questões de interesse local de educação.

A questão da investigação em política educativa deve encorajar os profissionais a desenvolverem uma abordagem crítica e reflexiva, permitindo o desenvolvimento profissional e da responsabilidade individual, enquanto elementos profissionais da educação, podendo partilhar com os que gostem de estar informados, e, contribuir para a constatação do estado da questão no momento em que a educação passa por balanços de instabilidade, sujeitando-se a uma constatação crítica no âmbito social.

Não se tratando de um posicionamento fundamentalista, pretendemos, ao longo deste trabalho alhear-nos um pouco da máscara de harmonia de que se reveste o nosso sistema educativo, não só tendo por base as manifestações sociais da actualidade, mas,

sobretudo expressar com concordância ou discordância os fundamentos dos nossos argumentos.

Os argumentos que pretendemos utilizar andam tanto quanto possível ligados a duas vertentes:

Uma, que consideramos teórica, na medida que se reveste das análises de um círculo de autores que concebem a problemática do ensino à legitimidade no campo social da educação crítica.

Outra, que embora sendo também teórica, se revela com um sentido teórico-prático, visto tratar-se, de um *estudo de caso*, logo, ligado a um conjunto de objectivos e hipóteses que servem para fundamentar a problemática de análise.

Perspectivar a educação crítica não é tarefa fácil, porque compreendemos perfeitamente que estamos a lidar com questões sensíveis, de tal forma que estamos sujeitos a riscos. Aceitando a aventura, partilhamos com os autores que se posicionam com espírito crítico perante as questões, quer inerentes à sociedade em geral, quer às organizações que a caracterizam. Assim, concebemos a escola como organização e defendemos que o ensino não pode evoluir numa perspectiva socializante se os seus autores se assumirem numa forma passiva.

O modo de exaltar este estado de alma contra a passividade daquilo que nos rodeia, é talvez estar do lado de grandes autores (Giroux, Apple, Freire, Silva, entre outros onde se refugiam os nossos pensamentos) da pedagogia crítica, acreditando que a continuidade pela (des) construção crítica do momento não se rodeia de *slogans* inúteis.

Aceitando o desafio, defendemos que as lamentações servirão apenas como prelúdio para a construção de um ensino melhor, permitindo as constantes adaptações numa forma construtiva – “*não lamente, ensine e organize*” (Apple, 1999a:219).

Não se trata de fazer o impossível mas de nos assumirmos com clareza de forma a fundamentar a nossa presença num trabalho educacional que perspetive um futuro melhor. Também não está nos nossos horizontes criar algo de novo, porque autores de grande renome e de vanguarda se têm dedicado às questões que nos preocupam. É, tão-somente, um sinal de compromisso subjacente às lutas educacionais contra a exploração e a dominação de que ainda se reveste o nosso sistema de ensino.

Isto não se prende apenas com a legitimidade no campo social da educação crítica, mas, constatar as questões inerentes ao Ensino Secundário partindo da análise da “*reforma virtual*” e das expectativas dela resultantes.

Apelidamo-la neste momento de virtual, porque como todos sabemos, por questões de ordem política foi implementada e suspensa.

O seguimento deste trabalho, no decurso da PARTE I, é organizar fundamentos teóricos de suporte à temática de abordagem, partindo de referências de vários autores que se preocuparam com o paradigma da sociedade actual, das suas instituições e, consequentemente e particularmente, dar relevância à Instituição/Escola, no enquadramento da inovação curricular.

Numa II PARTE, revestir-se-á dos posicionamentos manifestados sobre a práxis educacional/política educacional, partindo das políticas educativas do momento, no âmbito da RCES – Decreto-Lei 7/2001.

Reconhecendo, que por vezes não é fácil aliar a teoria à prática, propomo-nos fazer uma abordagem simples neste trabalho.

A questão do momento, fundamentar-se-á mais na vertente teórica, partindo da experiência adquirida e da ânsia que manifestamente é generalizada na expectativa de mudança. Logo, não se pretende apenas dar importância à vertente retórica, mas, pretende espelhar as perspectivas de interacção entre a teoria e a sua consecução pedagógica. Pretendemos enveredar por um posicionamento pragmático, preferindo encaminhar as análises no âmbito de “*um saber forjando-se, produzindo-se, em processo, na tensa relação entre a prática e a teoria*” (Freire, citado por Apple, 1999a:222).

A análise fundamental tem as suas raízes num pequeno espelho social – *uma escola* – mas, não pretende alhear-se da luta subjacente ao “ mundo real. “ Admitimos que, cultura, economia e poder, não se dissociam por muito que as utopias alimentem as suas divergências de relação numa luta interminável. Estamos conscientes deste enquadramento e aceitamos o compromisso.

Assiste-nos, no momento actual uma política educativa centralizada, onde os professores manifestamente se entendem como participantes teóricos.

Estamos perante o enquadramento do “ *consentimento activo*” da autoria de Gramsci, citado por Apple (1999a:223), que não permite ou torna muito difícil os projectos educacionais emancipatórios.

Ao longo deste trabalho, mais propriamente na análise dos dados referenciadores dos principais Actores Educativos, verificar-se-á quanto o ensino está pouco atento à situação dos sujeitos em condições sociais desfavoráveis.

Desfavoráveis, porque muito diferentes e mais fracos a todos os níveis.

Desfavoráveis, são também os professores na liberdade utópica nas tomadas de decisão para que são motivados. Diferentes e mais fracos porque para além deles há um sistema que os liberta e simultaneamente os oprime, até porque a igualdade não é uma característica atingível, nem ontem, nem hoje nem amanhã.

Aceitamos, assim, a diversidade como característica inerente ao projecto cultural num determinado contexto.

Admitindo a complexidade social, entendemos que a complexa relação educacional está subjacente à interacção do “*campo paradigmático*”, do “*campo político*” e do “*campo organizacional*” (Bertrand, Y; Valois, P., 1994:20).

Neste contexto, a RCES, aprovada pelo Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, tem-se manifestado uma das preocupações constantes de Política Educativa e, consequentemente, tem sido objecto de reflexão por parte dos professores, fundamentalmente por aqueles que estão inseridos em organizações do Ensino Secundário. As escolas secundárias têm desenvolvido um trabalho de reflexão sobre as alterações curriculares dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos implícitas no âmbito da revisão, assim como, têm desenvolvido um acentuado esforço de cooperação na selecção dos percursos curriculares mais adequados de acordo com o seu contexto organizacional e fundamentalmente educacional.

O presente trabalho pretende ser uma investigação educacional sobre a **Reforma/Revisão Curricular no Ensino Secundário** no âmbito dos efeitos da sua implementação e suspensão. É nossa intenção verificar a participação/acção por parte de uma escola, isto é, questionarmo-nos:

- Qual o papel dos principais Actores na Implementação da Reforma?
- Quais as consequências da Suspensão da Reforma para os Alunos e Professores?

2. Objecto de estudo: dimensões de abordagem

A essência deste trabalho, relativamente à complexidade da RCES, insere-se numa particularidade desta, a partir do estudo da sua implementação e suspensão no enquadramento de uma escola como organização, procurando, através da análise dos fenómenos, avaliar a participação docente e discente (para além de outros actores considerados com menos ênfase) nas diferentes tomadas de posição quanto ao objecto de estudo em análise.

Pretende-se, nesta abordagem, verificar o papel da escola numa perspectiva organizacional, tendência relativamente recente entre nós. De um ponto de vista analítico, entende-se a organização-escola no âmbito da sua análise complexa, tanto na diversidade como na heterogeneidade, que como nos refere Lima (1996:31) *“a marcam de forma indelével, dimensão que a uniformização normativa e centralizadora procura descaracterizar e que certas perspectivas teóricas acabam por diluir”*. No âmbito da autonomia relativa,¹ como instância hetero-organizada de reprodução e auto-organizada de produção é possível analisar as tomadas de decisão dos seus actores.

Reconhecemos que a investigação nas ciências sociais se encaminha mais para as situações reais, por oposição às situações artificiais e experimentais. M. Cornaton, citado por Benavente (1990a:62), refere-nos que, *“a propósito da investigação psicossocial, afirma que esta já não se realiza no laboratório nem em grupos experimentais sem conexão com a vida, mas em tamanho natural, no seio da realidade social quotidiana através das instituições (família, empresa, formação) em que vivemos e nas quais trabalham”*.

O domínio de estudo circunscreve-se a um dado momento, que se situa entre o ano lectivo 2001/2002, pelo facto de se considerar o espaço relevante antecedente à sua implementação prevista para o 10º ano, assim como, constatar o rescaldo após a suspensão anunciada, pelo Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de Junho. Embora a recolha e análise de informação se prolongue para além deste período, a análise e tratamento dos dados

¹ - A tão proclamada autonomia das escolas, *“poderá representar apenas uma nova, e melhor forma de articulação funcional entre o nível central e os níveis local e institucional da educação escolar”* (Lima, 2002:30).

recolhidos, recaem nas informações de opinião e de registo documental circunscritos ao período indicado.

Concordando com Ana Benavente (1996a:61) “... reconhecer e postular a complexidade de uma realidade é, além disso, admitir a sua natureza simultaneamente homogénea e heterogénea, a sua opacidade, a sua multidimensionalidade que exige, para uma compreensão rigorosa, uma multireferencialidade²”.

Construindo esta investigação numa multireferencialidade, tanto no que diz respeito aos contributos teóricos, como nos domínios articulados, e ainda, tendo em conta a metodologia em que se inscreve os diversos instrumentos de investigação, pretende-se dar ênfase a algumas dimensões de abordagem, que indicaremos aqui em termos de síntese, mas, serão objecto de tratamento mais pormenorizado no capítulo V, reservado à metodologia de investigação.

A abordagem estará subjacente a três ordens de realidade no âmbito da nossa temática de análise: a escola e o seu funcionamento, as relações escola / família / comunidade e as perspectivas / atitudes dos alunos e dos professores.

Sendo assim, é nossa intenção percorrer este caminho visando a satisfação de alguns objectivos a que nos propomos e, provavelmente, indagar outros possíveis no percurso do nosso trabalho.

Como ponto de partida, pretendemos:

- Constatar o processo de mudança: mudança de implicação de facto e/ou mudança de implicação deliberada.³
- Indagar as condições materiais e os recursos humanos da escola.
- Verificar o envolvimento/acção dos diferentes Actores na implementação da reforma.
- Constatar se o envolvimento dos Actores facilitou nas tomadas de decisão da gestão curricular.
- Constatar a intervenção das forças vivas do Meio nas tomadas de decisão.
- Constatar a influência do meio empresarial na selecção dos Cursos Tecnológicos.

² -" Da autoria de E. Morin e J. Andoino, num contexto comum a propósito de uma abordagem que intitulam de “culturanálise”, afirmam que “reconhecer a complexidade como fundamental num dado domínio de conhecimento, significa postular o carácter molar holístico da realidade estudada e a impossibilidade da sua redução por cortes ou decomposição em elementos mais simples ” (Benavente, 1990a:60).

³ - Implicação de facto e implicação deliberada são conceitos de abordagem da autoria de Ana Benavente, os quais serão objecto de análise no capítulo III.

- Constatar a influência da DREC na autonomia da gestão curricular e rede escolar da escola.
- Verificar se as expectativas dos alunos face à implementação da reforma foram goradas com a sua suspensão.
- Verificar se as expectativas dos professores face à implementação da reforma foram goradas com a sua suspensão.

3. Metodologia de investigação: método e técnicas

A metodologia que utilizámos foi definida em função dos objectivos e dos nossos limites.

O método utilizado é um *Estudo de Caso*, não se tratando de um estudo no sentido clássico, na medida em que não corresponde, de acordo com Pardal (1995:23) “*a uma análise intensiva de uma situação particular,*”, não deixamos de o considerar, pelo menos parcialmente, no que diz respeito ao estudo concreto desta situação na escola.

Segundo McMillan e Schumacher, citados por Vieira (1995:59), um plano de investigação define-se a partir dos procedimentos levados a efeito pelo investigador no que diz respeito à escolha dos sujeitos, ao local de estudo e ao tipo de recolha de dados, procurando dar resposta ao problema que serviu de motivação ao trabalho. Preocupados, face aos objectivos pretendidos, socorremo-nos das várias técnicas de recolha de dados utilizadas no estudo de caso: observação, entrevistas, inquéritos por questionário e consulta de documentos, com o objectivo de potenciar dados referenciadores o mais fidedignos possível junto da comunidade educativa.

O estudo de caso, considerado como um dos vários planos qualitativos utilizados pelos investigadores (Goetz e LeCompte), segundo Vieira (1995:75), tem como objectivo estudar um único caso de forma aprofundada, podendo ser um indivíduo, um grupo de alunos, uma escola... de forma que através dos dados recolhidos se encontrem factores que, relacionados entre si, consigam dar resposta ao problema.

Considerando o grau de complexidade do objecto de estudo, que admitimos ser para nós um grau de perplexidade,⁴ pretendemos enveredar mais por interrogações do que por certezas, admitindo ser um processo facilitador da análise da complexidade, permitindo assim, que a análise global da situação complexa permita uma explicação mais completa das relações de causa/efeito.

Será utilizado o sistema de representação gráfica como forma de modelização permitindo através da comunicação, uma visão global da complexidade através da análise de gráficos e quadros, não nos libertando, contudo, de que “*uma investigação é, por definição, algo que se procura*” (Quivy, 1998:97).

Procura-se, antes de mais, orientar o design da problemática fundamentada mais na autenticidade do que na complexidade da reforma/revisão em análise, tendo em vista que a finalidade última da organização educativa consiste em concretizar as orientações⁵ na sociedade quotidiana e traduzi-las em práticas.

Em termos de síntese, a primeira parte do trabalho será fundamentada com a análise documental.

Na segunda parte, foram utilizadas várias técnicas de recolha de informação, que são devidamente esclarecidas no capítulo V da metodologia.

No entanto, queremos esclarecer, que valorizando a observação directa, admitimos tratar-se de uma técnica no sentido restrito, que como nos afirma Quivy (1998:196), é contudo relevante na pesquisa de dados no domínio da investigação social⁶ “*que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos*”. No entanto, ao nível das declarações dos actores (entrevistas e inquéritos por questionário), foram escolhidos actores e informadores privilegiados, quer ao nível directo quer ao nível indirecto, com o objectivo de conceber um trabalho que fundamentasse as várias representações da escola, relativamente ao âmbito da temática em análise.

⁴ - A perplexidade que nos norteou na elaboração deste trabalho, acaba por ser uma hipótese geral de trabalho, como nos refere Neto-Mendes (1999:5), e que segundo Santos (1994:19) chama de “*perplexidades produtivas*”. “*Os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas*”.

⁵ - “*Concebemos as organizações educativas como conjuntos de elementos estruturados que visam certos fins determinados pela sociedade, apoiados em estratégias e tácticas*” (Bertrand, 1994:13).

⁶ - “*As observações sociológicas incidem sobre os comportamentos dos actores, na medida em que manifestam sistemas de relações sociais, bem como sobre os fundamentos culturais e ideológicos que lhes subjazem*” (Quivy, 1998:196).

Relativamente às entrevistas exploratórias, foram canalizadas para actores relevantes da organização escolar, tendo como objectivo a análise do sentido que os entrevistadores atribuíram às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se viram confrontados. Assim, foram feitas as seguintes entrevistas: Entrevista à Presidente do Conselho Executivo e Conselho Pedagógico; Entrevista ao Presidente da Assembleia de Escola e Entrevista ao Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação. Através das entrevistas elaboradas, procurou-se indagar determinados aspectos relevantes do objecto de estudo, tendo também o interesse em fundamentar as pistas levantadas pelas leituras.

Quanto aos inquéritos por questionário foram dirigidos aos alunos que frequentavam o 10º ano, no ano lectivo de 2002/2003, atendendo a que estes alunos foram os principais intervenientes na actuação da revisão. Foram também dirigidos aos professores como elementos relevantes nas tomadas de decisão relativa no contexto organizacional.

4. Estrutura e percurso de estudo

A escola tem-se manifestado, ultimamente, relevante como objecto de estudo em todos os níveis, mas, na verdade, assistimos hoje, no domínio das políticas curriculares da educação, a uma intensificação do reconhecimento da escola, como um espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino, sendo um lugar estratégico na implementação da mudança.

A escola como unidade de análise é – *“Escola Secundária Alto Mondego”*.

A consideração de diversos elementos dos quais destacaremos a problemática teórica da escola como organização, *“os contextos políticos e os enquadramentos normativos”* (Lima, 1998:23), estão implícitos nos diferentes actores e suas práticas no contexto escolar, numa interacção ao longo deste trabalho.

A Parte I reflectirá sobre os conceitos intrínsecos e as suas respectivas abordagens paradigmáticas. A problemática inerente aos conceitos de reforma, mudança e inovação, assim como, o conceito de currículo, são relevantes no enquadramento paradigmático social em que vivemos.

A Parte II incidirá sobre as análises subjacentes aos dados de pesquisa como um *“Estudo de Caso”*. Os capítulos V e VI farão, respectivamente, a análise da metodologia e

a caracterização da escola e do espaço. O capítulo VII incidirá na problemática de escola como organização e da acção desta, partindo da interacção das tomadas de decisão dos principais intervenientes na implementação da reforma: Conselho Executivo, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, Professores, Autarquias Locais, Enquadramento do Meio (âmbito económico-profissional) e o seu papel interventivo na adequação/fundamentação da selecção dos Cursos Tecnológicos, Pais/Encarregados de Educação, Alunos e Direcção Regional de Educação. Assim, como nos refere Barroso (1996:10), “*o estudo da escola abre-se assim à influência dos paradigmas interaccionistas de análise que encaram as organizações como construções sociais, nas suas estratégias, nos seus sistemas de acção concreta*”.

Admitindo, no contexto de análise, a predominância da autonomia da gestão escolar (ainda que muito relativa⁷), propomo-nos analisar a interacção dos seus agentes no contexto da implementação da reforma. Incidirá também na análise do impacto da suspensão da reforma, que numa perspectiva centralizadora, assistimos a tomadas de decisão política, quando em Conselho de Ministros do dia 19 de Abril, a reforma foi suspensa.

No entanto, sabemos que não pretende corresponder a um objecto de estudo generalizado no âmbito das ciências sociais, na medida em que a mesma realidade pode ser analisada de acordo com a multiplicidade de olhares teóricos de que possa ser alvo. Conscientes de que a nossa abordagem não pode libertar-se de uma política educativa decretada e centralizada, segundo Pineau, citado por Canário (1996b:127), “*defensores de uma libertação dos paradigmas do passado, é preciso envolver-se no caminho em que não há caminho traçado. O caminho faz-se ao andar*”.

Resumindo, a estrutura do trabalho será desenvolvida segundo os seguintes capítulos:

A primeira parte (PARTE I) – Mudança Social e Educação Escolar – pretende dar suporte às influências teóricas que servirão de base de análise à fundamentação do quadro teórico de referências. Existirão quatro capítulos que considerámos preponderantes para o suporte teórico da temática de análise:

Capítulo I – Algumas questões sobre mudança de Paradigma Societário – este capítulo é fundamentalmente um acto de reflexão sobre as implicações sociais resultantes

⁷- Segundo Lima (1996:31), “*a escola não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas será também uma instância auto-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões, expressão passível da actualização de estratégias e de usos de margem de autonomia dos Actores*”.

da Modernidade e os reflexos que espelham na educação. O percurso é feito de mãos dadas com a ajuda de autores/estudiosos que fruem em paralelo, a essência da existência – indivíduo/ser social – e a sua interacção na complexidade resultante das tensões vividas na actualidade.

Capítulo II – Problematizaremos o conceito de currículo na sua complexidade como fenómeno educativo. Analisaremos o currículo como metateoria, valorizando o papel do professor como elemento de interacção político – pedagógica no espectro da educação crítica. Neste sentido, aceitamos a diversidade como proposta da educação inclusiva numa perspectiva de educação intercultural.

Capítulo III – A abordagem incidirá sobre a problemática dos conceitos de Reforma, Mudança e Inovação, reforçando a importância da escola na dinâmica da RCES. Indicaremos uma sucinta análise sobre a revisão decretada em estudo.

Capítulo IV – Far-se-á a abordagem da escola como organização escolar, desenvolvendo a metáfora da imagem de escola como “*arena política*”, no enquadramento da tão proclamada autonomia.

Na *segunda parte (PARTE II)* – será feito o estudo empírico da implementação e suspensão da RCES, enquadrado numa organização educativa. Nesta perspectiva, a escola impõe-se cada vez mais como local privilegiado de toda a acção educativa no âmbito da plataforma da autonomia que lhe é conferida, pretendendo-se verificar o carácter de autonomia desta escola no âmbito reformista.

No quadro das actuais políticas portuguesas, tentamos questionar o papel do Estado como centralizador, e, no que concerne, tanto à produção de normativos legislados como à forma em que os utiliza e, simultaneamente os suspende, estaremos, perante um Estado que procura incentivar todo o sistema público, e em particular os professores, para camuflar através da ilusão óptica a falta de qualidade do nosso sistema de ensino, no que concerne à temática curricular em análise. É nossa intenção verificar as opiniões dos Actores sobre a reforma, no âmbito das incompatibilidades entre a teoria e a sua aplicabilidade no terreno, explanando-se o contexto metodológico de uma investigação que realizámos, apresentando-se e discutindo-se os resultados obtidos.

O capítulo V – fará referência à metodologia de investigação no contexto da educação. Assenta na preocupação da dinâmica interactiva do universo de estudo, da metodologia adoptada e da linha de orientação do nosso problema de estudo. Neste

contexto, a nossa opção pelo estudo de caso, cujo design metodológico se encontra influenciado pela matriz etnográfica, que embora subjacente à dicotomia quantitativo/qualitativo, respeita o primado do qualitativo sem desvalorizar os contributos de natureza quantitativa.

O capítulo VI – com base na metodologia adoptada, a escola constitui-se como centro fundamental na nossa investigação. Este capítulo é reservado à caracterização da escola em análise, não esquecendo a relevância do contexto na qualidade da educação.

O capítulo VII – neste capítulo com a informação obtida e a sua reflexão, pretendemos de uma forma simples, compreender a tentativa reformista no Ensino Secundário, implícita pelo decreto-lei 7/2001, assim como, as consequências da sua suspensão, encaradas sob o ponto de vista de uma escola enquanto modelo organizacional. A atenção centrada na RCES traduz o objectivo central do nosso trabalho, tentando identificar eventuais sinais de mudança, subjacentes ao nível da sua implementação e suspensão, partindo das opiniões manifestadas pelos diferentes Actores.

As conclusões, serão feitas, naturalmente, a partir de uma síntese que procurámos elaborar, tendo por base as análises resultantes das referências obtidas a partir do posicionamento da escola no decurso da implementação e suspensão da reforma, e, simultaneamente, não perdendo de vista o suporte teórico de referência.

5.Limitações de estudo

Tratando-se de um Estudo de Caso não poderão ser feitas extrapolações para outros universos.

A falta de tempo disponível foi uma constante no decurso do trabalho, que se manifestou, quer ao nível dos diferentes fundamentos de pesquisa, como ao nível humano, tornando difícil o equilíbrio entre a sua elaboração e o trabalho profissional.

PARTE I

Mudança Social e Educação Escolar

Esta I Parte fará a abordagem genérica aos diferentes conceitos que servirão de base ao quadro teórico de referência.

Introdução

CAPÍTULO I

Algumas questões sobre a mudança de paradigma societário

Este capítulo é fundamentalmente um acto de reflexão sobre as implicações sociais resultantes da Modernidade e os reflexos que espelham na educação.

O percurso é feito de mãos dadas com a ajuda de autores/estudiosos que fruem, em paralelo, a essência da existência indivíduo / ser social e, a sua interacção na complexidade resultante das tensões vividas na actualidade.

CAPÍTULO II

Currículo: complexidade como fenómeno educativo

Problematizaremos o conceito de currículo na sua complexidade como fenómeno educativo.

Analisaremos o currículo como metateoria, valorizando o papel do professor como elemento de interacção político – pedagógica no espectro da educação crítica. Neste âmbito, aceitamos a diversidade como proposta da educação inclusiva numa perspectiva de educação intercultural.

CAPÍTULO III

Reforma, Mudança e Inovação

Reforma/Revisão Curricular no Ensino Secundário

Decreto-Lei 7/2001

A abordagem incidirá sobre a problemática dos conceitos, reforma, mudança e inovação, reforçando a importância da escola na dinâmica da reforma. Indicaremos uma sucinta análise sobre a reforma/revisão decretada em estudo.

CAPÍTULO IV

As Organizações Escolares

A abrangência e a complexidade da realidade escolar são crescentes, distanciando-se cada vez mais o conhecimento profundo do fenómeno escolar.

A análise da escola como organização educativa está na ordem do dia, mas, embora reconhecendo-se não ser uma matéria de consensos fáceis, pretendemos dar prioridade à forma como uma Escola, numa perspectiva organizacional de arena política, se desenvolveu na tão proclamada autonomia da gestão curricular.

*"Diferentes modos básicos de organizar e viver
a vida em sociedade"*

(Santos, 1994:11)

1. Hiper-realidade *versus* realidade social

A realidade social foi, é e será sempre a grande preocupação humana subjacente aos diferentes desafios dos modos de organização social e, conseqüentemente da vivência individual.

A ideia de quadros sociais estabilizados é uma miragem assistindo-se à constatação de uma sociedade em processo de grandes mudanças¹ a todos os níveis: económico, político, cultural, tecnológico e produtivo, gerando grande perplexidade, insegurança e incertezas.

Apesar de todo o investimento nas questões sociais, a nível mundial, assiste-se cada vez mais a um aumento das assimetrias sociais, o que se constitui como uma preocupação de todos, não sendo possível colocarmo-nos numa situação de exteriorização quando individualmente somos parte integrante da sociedade. Vivendo-se num mundo caracterizado por paradoxos, a análise e a reflexão surgem como as possibilidades de encontrar saídas para os problemas, pelo que, o questionar permanentemente assume grande relevância, tal como refere Santos (1996:19) *"é hoje necessário exercitar a perplexidade sem a sofrer"*.

¹ - *"As mudanças estão a ocorrer em todos os níveis e em todos os sistemas: económico, no qual se assiste a uma mundialização da economia e a alterações das regras de concorrência e dos paradigmas competitivos; político, pela perda de poder por parte dos Estados-Nação e pela criação de organizações supranacionais reguladoras das normas internacionais; cultural, pelo enfraquecimento da sua hegemonização por blocos e conseqüente surgimento de minorias culturais e tendência para a individualização dos sujeitos; tecnológico, no sentido da sua globalização e interacção crescente entre si e os outros subsistemas, particularmente o humano"* (Martins;1999:9).

Encontramo-nos num labirinto de contradições onde reina a acelerada ruptura à “continuidade” perante o acelerar de mudanças da Modernidade², pois as instituições modernas possuem já por si uma dinâmica globalizante e, simultaneamente possuem uma natureza de descontinuidade perante as culturas do passado.

Sem pretensões de análise sobre a complexidade da modernidade, convém no entanto, fazer algumas referências genéricas de enquadramento, partindo da constatação de mudanças que alimentam os debates da actualidade perante a complexidade de acontecimentos que não se compreendem e que fogem ao nosso controlo.

É uma situação vivida mundialmente e, por consequência no nosso país estas dinâmicas contribuem para a emergência de paradoxos muito específicos, dada a nossa posição semiperiférica, atendendo ao enquadramento das nossas relações com o processo de mundialização, assim como, pelo efeito da nossa adesão à U.E.

As implicações sociais e epistemológicas resultantes da modernidade, no contexto actual, criam dinâmicas de análise divergente, defendendo muitos, entre eles Giddens (1998:2), que longe de estarmos perante a “pós-modernidade”, estamos antes, perante o constatar das consequências da modernidade “*que se tornam mais radicalizadas e universalizadas do que nunca*”. São as questões que se prendem com a globalização.

O capitalismo tem estado na base do desenvolvimento da globalização, evoluindo através da componente económica e cultural, bem como do espaço electrónico. Santos (1996), defende a ideia de que, cada vez mais, a globalização se desenvolve fora do controlo do Estado. Por outro lado, paradoxalmente, a participação social e política dos cidadãos encontra-se mais dependente do poder central, sendo mais sentida uma participação teórica do que uma participação prática.

² - Segundo Giddens (1998:27) “*a modernidade é constituída no e através do conhecimento aplicado reflexivamente.*”

“*Se queremos compreender apropriadamente a natureza da modernidade temos de tornar compreensível o extremo dinamismo e o alcance globalizante das instituições modernas e de explicar a natureza das suas descontinuidades relativamente às culturas tradicionais*” (Giddens, 1998:11).

No entanto, segundo Santos (1996:21), no âmbito dos problemas de natureza económica, que o autor considera como a primeira perplexidade, relativamente à sociedade portuguesa, manifesta-se perante as fraquezas do “Estado-Providência”³ que não domina as complexidades da actualidade, encontrando-nos perante “a crise de regulação social a par com a crise de emancipação social” (Santos, 1996:35).

De acordo com o mesmo autor (Santos 1996: 62-63), o Estado assume-se com um duplo papel, comprometendo-se formalmente com um certo padrão de regulação social, mas, simultaneamente, na prática descompromete-se omitindo-se por via informal. Isto permite dicotomias contraditórias, (como por exemplo, público/privado, Estado/Sociedade) contribuindo para acentuar as diferenças entre “representantes e representados.”

Santos afirma que, o Estado português não é um “Estado-Providência” na medida em que, no sentido técnico, não tem capacidade de realizar adequadamente as políticas sociais “ por exemplo cria um serviço nacional de saúde mas não se dota de recursos financeiros adequados” (Santos, 1996:64). Estas lacunas de ordem Estatal são contudo minimizadas pela sociedade que se organiza de maneira informal, tentando colmatar as lacunas de ordem estatal, tendo sido caracterizada por Santos (1996:64) por “sociedade-providência que desenvolve redes de relações e inter-conhecimento, de inter-reconhecimento e de ajuda mútua, baseada em laços de parentesco, de vizinhança e comunitários, através dos quais pequenos grupos sociais trocam bens e serviços, numa base não mercantil, e segundo uma lógica de reciprocidade”.

De acordo com o autor (1996:53, 58), “ sendo Portugal uma sociedade de desenvolvimento intermédio” ou “semiperiférica no contexto europeu”, algumas características sociais, nomeadamente, a taxa de crescimento populacional, as leis e instituições e algumas práticas de consumo, aproximam-nos das sociedades mais desenvolvidas, enquanto outras, como as infra-estruturas colectivas, as políticas culturais e o tipo de desenvolvimento industrial, nos aproximam das sociedades menos desenvolvidas, contribuindo para a

³ - “ O Estado tem desempenhado em Portugal um papel privilegiado na regulação social. A força do estado reside menos na capacidade de governar por consenso (legitimação), como sucede nos Estados democráticos centrais, e mais na capacidade de mobilizar diferentes tipos e graus de coerção social (autoritarismo, tanto sob forma democrática do populismo e do clientismo, como sob a forma não democrática da ditadura). A centralidade do Estado é exercida com grande dose de ineficiência” (Santos, 1996:61).

intensificação das interacções e das interdependências permitindo a desterritorialização das relações sociais.

À luz “*cintilante*” da democracia, e, numa linha de orientação fundamentada nos estudos do autor em referência (Santos, 1996:20) relativamente às últimas décadas 80/90, o “*claro-escuro*” oscila no labirinto do desenvolvimento social.

Estamos perante um período de transição paradigmática, em que as análises feitas ao passado e ao presente apenas nos podem fornecer um leque de possibilidades, hipóteses várias de “*futuros possíveis*” (Santos, 1996:37). O levantamento destes “futuros possíveis” realça a necessidade de um reforço positivo, fazendo “a promoção da criatividade da acção como tarefa crucial do tempo presente” (Santos, 1996:38).

É bom que tenhamos um sentimento de “*proximidade crítica*” em vez de “*distância crítica*”, posicionando-nos, imbuídos com um estado de alma que nos permita encarar os problemas, fundamentalmente os da educação, numa atitude de “*espanto e de revolta*” (Santos, 1996:21).

Segundo o autor, a década de 80 é sobretudo notória pelo impacto a todos os níveis do pós-marxismo. Deparamo-nos com o robustecimento do capitalismo e a ascensão dos partidos conservadores, e quase se pode afirmar que os partidos comunistas e as teorias socialistas encaminham os seus fundamentos para posicionamentos cada vez menos sólidos, “*proclamando-se a ascensão acelerada dos valores capitalistas*”.

Como nos refere Apple (1999a:223) as transformações importantes e aceleradas que nos rodeiam estão “*fortemente centradas em posições conservadoras*” – estão a ocorrer, hoje em dia, dentro e fora da educação, à medida que a direita se lança no seu próprio projecto educativo com o objectivo de direccionar a consciência das pessoas no sentido do neoliberalismo.

Estamos num enquadramento de liderança neoliberal, onde as preocupações se centram em “*reformular*” a educação numa preocupação de fundamentar o ensino nas condições materiais e ideológicas da vida económica.

A modernidade não se libertou do fundamentalismo económico, embora se fortaleça o reconhecimento dos valores associados à defesa duma sociedade cada vez mais equilibrada. Contudo, segundo Martins (1999:17), admite-se que “*não é previsível que aspectos*

essenciais da economia capitalista (mercado, capitalistas, indústrias, trabalhadores e economias de escala)” deixem de existir sem a predominância do capital.

Predominam nas análises da modernidade, relativamente aos factores de ordem económica, posicionamentos divergentes quanto às questões da transnacionalização da economia, onde as desigualdades sociais se entrecruzam, caminhando paralelamente a ordem/desordem e a opressão social com o desenvolvimento capitalista contribuindo para as desigualdades sociais numa determinada sociedade e entre países.

As análises feitas por Santos (1996:19) às décadas de 80/90 permitiram conclusões para alicerçar os desequilíbrios sociais a nível mundial, fundamentalmente nos países periféricos colocando-os “*à beira do colapso*”. Assim, refere-nos que “*esta situação, que alguns festejaram ou toleraram como a dor necessária do parto de uma ordem económica finalmente natural e verdadeira, isto é, neoliberal, foi denunciada por outros como uma desordem selvática a necessitar ser substituída por uma nova ordem económica internacional*”.

Há os que defendem que tal situação não só contribuiu para acentuar as desigualdades, já por si existentes, como também, incentivou os conflitos entre os países (de maior e menor importância). Deparamo-nos cada vez mais com o auge das teorias neoliberais, que segundo Apple (1999a:224) são guiadas pela visão do “*Estado fraco*,” tendo como essência a “*racionalidade económica*.” À lógica da eficiência está subjacente a análise do custo/benefício como princípio dominante. Ao nível ideológico predomina a transferência da democracia como vertente política para a democracia como conceito económico. Segundo Gentili et al (1994:12), o papel estratégico que tem a educação no projecto liberal, tem em vista, servir os propósitos empresariais e industriais assumindo duas dimensões principais: por um lado, é central, a reestruturação procurada pelos ideológicos neoliberais, “*atrear a educação institucionalizada aos objectivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor os seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional*”; por outro, “*é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa*”.

A predominância da teoria neoliberal revela-se hoje no sistema educativo com uma perspectiva economicista onde os alunos são os principais consumidores. O Estado tenta cada vez mais libertar-se das suas funções de gestão educativa ao nível económico,

permitindo e colaborando para que as condições se tornem viáveis para a proliferação do ensino privado. Simultaneamente, assistimos hoje à vertente neoliberal, tornando-se visível a defesa das escolas como um instrumento eficaz nas interrelações com a comunidade empresarial, para que o Sistema Educativo tenha como base a competitividade económica – educação para o emprego.

Este contexto, permite, que “ *noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, as noções de produtividade, eficiência, qualidade, colocadas como condição de acesso a uma suposta “modernidade”*” (Gentili, 1994:14).

Paulo Freire, considerado um dos escritores e teóricos mais importantes da “*larga revolução*” na história da educação crítica, não só na prática como na eloquente teoria, defende que a ética dos consumidores tem de acabar (Apple, 1999a:234). Uma pedagogia que coloque em primeiro plano a produção e o consumo, sem se questionar pelos seus principais fundamentos⁴ não é uma pedagogia crítica.⁵

Numa época de valores sociais acentuadamente neoliberais, é bom que não percamos de vista, (individual ou colectivamente) as preocupações éticas e políticas de que se reveste, verdadeiramente a educação, numa conciliação entre os sonhos, as visões, as realidades e as esperanças, mesmo utópicas, bem como a conjugação dos esforços de todos⁶, por forma a tornar prioritário as pessoas em detrimento do económico.

As diferenças assumem-se e reforçam-se cada vez mais, tornando visíveis e evidentes as assimetrias sociais, quer no âmbito de cada país quer no âmbito global. Encontramo-nos perante os reflexos da análise societal que Santos (1996:30) caracteriza

⁴ - “ *Sem qualquer preocupação com a discussão em torno da produção do quê, em favor de quem, com vistas a quê* ” (Paulo Freire, citado por Apple 1999a:236).

⁵ - Embora reconhecendo que a pedagogia crítica não é um posicionamento generalizado, porque por si só corre riscos para os seus defensores, há os que como Freire, Giroux, Raunold Williams, Silva, Apple a defendem com garras.

⁶ - “ *Todos, significa estarmos de mãos dadas, os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários...*” (Apple, 1999a:242), toda a sociedade.

como a época do “*pós-marxismo*,”⁷ factores que alimentam as reflexões sociológicas dos nossos dias.

As décadas de 80/90, como suporte de análise actual, levantam um conjunto de *debates*⁸ de extrema importância, de forma a suportar a reflexão das transformações que

⁷ - “A década de oitenta é, sob diferentes formas, a década do pós-marxismo. Mais do que em qualquer outro período anterior, a solidez e a radicalidade do capitalismo ganhou ímpeto para desfazer o marxismo no ar e desta vez para o desfazer aparentemente com grande facilidade e para sempre. A ascensão de partidos conservadores na Europa e nos EUA; o isolamento progressivo dos partidos comunistas e a descaracterização política dos partidos socialistas; a transnacionalização da economia e a sujeição férrea dos países periféricos e semi-periféricos às exigências do capitalismo multinacional e das suas instituições de suporte, o Banco mundial e o fundo Monetário Internacional; a consagração mundial da lógica económica capitalista sob a forma neoliberal e a consequente apologia do mercado, da livre iniciativa, do estado mínimo, e da mercantilização das relações sociais; o fortalecimento sem precedentes da cultura de massas e a celebração nela de estilos de vida e de imaginários sociais individualistas, privatistas, e consumistas, militantemente relapsos a pensar a possibilidade de uma sociedade alternativa ao capitalismo ou sequer a exercer a solidariedade, a compaixão ou a revolta perante a injustiça social; a queda consentida de governos de orientação socialista às mãos do jogo democrático antes julgado burguês na Nicarágua, em Cabo Verde e outros países; e, finalmente, o rotundo e quase inacreditável colapso dos regimes comunistas no Leste europeu – todos estes factores foram convergindo para transformar o marxismo, aos olhos de muitos, como pouco mais que um anacronismo” (Santos, 1996:30).

⁸ - “O primeiro debate é sobre os processos de regulação social nas sociedades capitalistas avançadas, os períodos de estabilidade e de crise na acumulação de capital e na relação salarial e os papéis que neles desempenham os interesses organizados do capital e do trabalho e, acima de tudo, o próprio Estado. O segundo debate, prende-se com os processos de formação e de estruturação de classes nas sociedades capitalistas, com a teoria do valor-trabalho em que Marx fez assentar a sua concepção da exploração, com as novas classes e os lugares contraditórios de classe, um debate de que Erik O. Wright tem sido um dos animadores principais. O terceiro debate é sobretudo a primazia ou não da economia, das relações de produção ou das classes na explicação dos processos de transformação social. O quarto debate é sobre a natureza das transformações culturais do capitalismo – da cultura de massas à comunicação multimidiática, da realidade informacional à realidade virtual, dos fundamentalismos manifestos e estigmatizados aos fundamentalismos ocultos e estigmatizadores, de Roy Lichtenstein à arquitectura pós-moderna – e o seu impacto na transformação da modernidade ou na emergência da pós-modernidade” (Santos, 1996:20).

nelas ocorreram e que transbordam a actualidade, isto é, “*estão-nos agora em casa*” (Santos, 1996:20).

Mas, este estado atento e reflectido perante os problemas e desafios com que nos confrontamos, são, e foram já em épocas anteriores, o motor de arranque para alterar e mobilizar o estado da intranquilidade do qual decorrerão as transformações.

Perante este enquadramento, a própria Modernidade é vista sob diferentes olhares.

Por um lado, a visão clara, positivista da modernidade, anda associada ao lado das oportunidades, referenciadas por Marx e Durkheim que acreditavam que as possibilidades benéficas abertas pela era moderna eram superiores às características negativas.

Por outro lado, Giddens (1998:5) antevia o lado escuro da modernidade. Defendia que “*o progresso material era obtido através apenas a custo de uma expansão da burocracia que esmagava a criatividade e a autonomia individuais*”. O autor acrescenta, ainda, que o lado sombrio da modernidade se encontra radicalizado nas guerras e, consequentemente na perda assustadora da vida humana.

Deparamo-nos perante uma realidade paradigmática, subjacente na rapidez e imprevisibilidade das transformações sociais onde nem as teorias têm suporte explicativo. A ambiguidade e a perplexidade atingiram de tal forma patamares, onde as próprias teorias que os suportam se encontram abaladas. No domínio do conhecimento as certezas da modernidade vieram a revelar-se, de alguma forma, num equívoco, reconhecendo-se a necessidade de aliar ao carácter da objectividade⁹ o carácter subjectivo do conhecimento. Segundo Karl Popper, citado por Giddens (1998:28), “*toda a ciência assenta em areia movediça*”. Martins (1999:15) refere-nos que, “*os paradigmas do conhecimento que explicavam a realidade com alguma solidez e objectividade perderam as suas capacidades heurísticas enquanto as realidades emergentes ainda não apresentam solidez suficiente para permitir construções teóricas credíveis*”.

Para quem defende que estamos perante um período de transição paradigmática de acordo com Santos (1996:41) “*a utopia é mais necessária do que nunca*”.

É o hiper-real da realidade.

⁹ - “*Aplica-se às ciências Naturais e nas “Ciências Sociais” o mundo das certezas é mais falível. E, já na Modernidade as Ciências Sociais encontram-se em constante revisão*” (Giddens, 1998:28).

Nesta hiper-realidade passeiam os paradigmas epistemológicos pois, não vivem isolados dos paradigmas sociais. Paradoxalmente, na linha de referência de Santos (1996) o relativismo de transição epistemológica parece-nos mais claro do que a problemática da transição societal, ainda de maior complexidade, relativamente à sociedade portuguesa. As diferentes formas de conhecimento têm uma vinculação específica a diferentes práticas sociais, tratando-se, portanto, duma interacção Educação/Sociedade. No entanto, conhecimento e sociedade andam de mãos dadas, de tal forma que, segundo Afonso (1998:116) "...tem levado a opinião pública a aceitar que a causa principal da deterioração das condições económicas e sociais é consequência da educação". Este processo de transformação social estabelece-se em interacção com o conhecimento implicando alterações nos saberes e nos comportamentos.

Mas os verdadeiros fundamentos da Escola são, na linha de orientação de Giroux citado por Silva (2002:12), *«tentar reconstruir» ...“as escolas como esferas públicas democráticas, lugares de luta pela justiça social e de coragem cívica contra os discursos que as erigiriam como lugares de uma suposta neutralidade educacional”*. Na perspectiva do autor a dialéctica sociedade/educação, fortalece-se de tal ordem que, culpabiliza a Escola da crise da vida quotidiana, assim como, culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições.¹⁰

Questionamo-nos cada vez mais sobre o papel da Escola na e para a Sociedade.

Baseando-nos nos fundamentos de vários autores, (Giroux, Freire, Silva) a verdadeira questão que nos persegue está subjacente na dualidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Significa que, simultaneamente, as

¹⁰ - De acordo com Afonso (1998:118), *“quer os que atribuem à escola a responsabilidade directa pela crise, quer os que esperam que a escola contribua para a resolver, partilham a mesma crença na racionalidade económica como modelo da razão pública”*. Também Henry Giroux, citado por Afonso (1998:118) defende que *“lo que es más llamativo en el actual debate es la relación que se establece entre el estado de la economía americana, con su declivante rendimiento doméstico y su preeminencia cada vez menor en el mercado internacional, y el fracaso de la escuela en cuanto a educar a los estudiantes para hacer frente a las necesidades económicas de la sociedad dominante”*.

preocupações sócio-políticas não podem desvincular-se das preocupações pedagógicas, (também as que se prendem com o factor económico), e o pedagógico, assentará as suas preocupações em orientações gerais e participativas.

Os desafios que nos são colocados como educadores implicam uma constante aproximação com espírito crítico, um envolvimento consciente livre, e consequentemente a capacidade reflexiva onde morem o *“espanto e a revolta”*.

Reconhecemos que em todo o Mundo, a educação não é uma actividade neutra, estando ligada às múltiplas relações de dominação e subordinação de uma determinada sociedade. Também em todo o Mundo, há os que acreditam e se dedicam à criação de novas perspectivas das possibilidades educacionais de forma a contribuir para uma constante luta por uma sociedade mais justa.

2. A transformação do Estado-Nação e do Estado-Providência

Os valores sociais e humanos têm superado as questões meramente economicistas, pelo menos, no confronto das ideias.

No entanto, os cidadãos vivem num contexto nacional, sendo obsessivamente confrontados com o Estado, quando tenta camuflar a nossa dependência do sistema mundial. Na verdade, estamos cada vez mais ligados às relações de dependência transnacionais, assim como, cada vez mais dependentes das interacções globais em questões de ordem social. Se por um lado, assistimos a um espírito de centralização dos poderes do *“Estado-Nação,”* simultaneamente, por outro, constatamos a crise do *“Estado-Providência”*.¹¹ Segundo Martins (1999:15) *“está igualmente a assistir-se a uma transferência dos poderes do Estado-Nação para estruturas supranacionais e, por conseguinte ao enfraquecimento daquele”*. O Estado-Providência, manifestando a sua fraqueza na distribuição da riqueza e regulação económica, tenta enveredar pela perspectiva neoliberal, pressupondo-se que o Estado

¹¹ - Na análise feita às décadas de 80/90 e suas repercussões para a actualidade, Santos (1996:19) refere-nos que *“no decurso aprofundou-se, nos países centrais a crise do Estado-Providência que já vinha da década anterior e com ela agravaram-se as desigualdades sociais e os processos de exclusão social”*. Refere o mesmo autor (1996:63) que *“o Estado compromete-se formalmente com um certo padrão de legalidade e de regulação social, mas descompromete-se dele, na prática, por omissão ou por vias informais”*.

intervenha o mínimo no mercado, mantendo a regulamentação das actividades económicas privadas e deixando actuar livremente os mecanismos de mercado. Verificando-se o estado doentio do Estado-Providência, tanto no sistema educacional, assim como, em qualquer outro, numa óptica neoliberal, a educação passa pelo enfraquecimento do financiamento estatal, libertando-se este das responsabilidades. Segundo Gentili et al (1994:23) “*na retórica neoliberal isso faz com que as escolas tendam para a tão proclamada eficiência ao competirem no “mercado” pelo dinheiro dos ‘consumidores’*”. A solução do mercado para a educação está subjacente ao diagnóstico dos “*males*” do nosso sistema educativo, que se baseia na premissa de uma má administração educacional. Fruto de um inadequado Estado-Providência, as soluções neoliberais, segundo Gentili (1994:24), “*devem muito ao pensamento económico e muito pouco à economia política*”. Os pressupostos da educação neoliberal assentam no acesso igualitário ao mercado educacional, esquecendo-se que os diferentes grupos sociais não têm as mesmas possibilidades de aceder ao mercado educacional. Estamos perante uma tendência de privatização onde as classes com poder e recursos continuam a lutar por pedagogia e currículos que garantam o investimento cultural e, consequentemente, posição na estrutura económica e social. Simultaneamente, assiste-se ainda, à predominância em alguns campos, de uma certa centralização dos poderes políticos pelo Estado-Nação, constatando-se que este, assume os seus compromissos formais quanto a um certo padrão de legalidade e de regulação social, mas duma maneira informal revela-se um Estado descomprometido.

Perante uma era de globalização e de internacionalização, os imperativos neoliberais – produtividade, eficiência, eficácia e qualidade – andam na ordem do dia e não podem ser compreendidos fora da dinâmica internacional. Se assistimos à defesa dos valores individuais, deparamos que numa perspectiva de globalização, em que a homogeneidade parece ser a linha de força, o indivíduo carece cada vez menos da sua própria individualidade. Esta é trazida à ribalta pelos movimentos contra-hegemónicos que valorizam as identidades culturais e as especificidades dos indivíduos e dos grupos.

Assim, cada pessoa movimenta-se no confronto da tensão existente entre o ser cidadão do planeta e ser interveniente na sua comunidade de pertença. Afonso Duarte,

citado por Santos (1996:53) traduz este dilema, aplicando-o à sociedade portuguesa, desta forma:

«Quero ser europeu: quero ser europeu. Num canto qualquer de Portugal»

A tradição de uma fraca organização formal do Estado, torna-o numa força asfixiante perante as tomadas de decisão social, não tendo capacidade de em perfeito diálogo se agrupar com parceiros sociais fortes. Subjacente a este enquadramento de dependência internacional, confrontamo-nos com o primado da globalização, mas, deparamo-nos com um acelerar do revivalismo dos valores regionais e locais associados a uma perspectiva de valorização da identidade. Segundo Santos (1996:23) *"a esta questão que se prende com a valorização do regionalismo, outrora considerado pré-moderno, é considerado como a essência do fundamentalismo pós-moderno"*.

Estamos perante um estado de ambivalências contraditórias que, simultaneamente, caminham em linhas paralelas em sentidos diferentes.

Nesta complexidade social o conjunto destas ambiguidades pressupõe a dialéctica territorialização/desterritorialização como paradigma sociológico.

De acordo com Giddens (1998:14), admitindo a “descontextualização”¹² dos sistemas sociais como condição básica do processo dinâmico da modernidade, as instituições descontextualizadas, *“expandem grandemente o alcance do distanciamento espacio-temporal”*. Este processo de descontextualização permite estabelecer certas relações evidentes com possibilidades de mudança libertando-se da contextualização dos hábitos e práticas locais. Neste contexto, encontram-se criadas as condições de mecanismo necessárias à *“organização racionalizada”* da sociedade moderna. A interacção entre o local e o global é, assim, uma característica básica das *“organizações racionalizadas.”*¹³

¹² - *“Por descontextualização refiro-me à ‘desinserção’ das relações sociais dos contextos locais de interacção e à sua reestruturação através de extensões indefinidas de espaço-tempo” (Giddens, 1998:15).*

¹³ - *“O tempo e o espaço recombina-se para formar uma estrutura de acção e da experiência de natureza genuinamente histórico-mundial” (Giddens, 1998:14).*

Neste contexto, as perplexidades¹⁴ apontadas por Santos (1996:19), alimentam os desafios relativamente ao posicionamento do indivíduo em sociedade e fundamentam as dúvidas quanto aos conceitos e teorias que as suportam.

O ritmo e a intensidade das transformações que abalam a actualidade, conduz-nos a repetir a citação, feita por Santos (1996:25), de Marx e Engels usada no Manifesto Comunista de 1848 – *"tudo o que é sólido se desfaz no ar"*.

Podemos constatar que estamos, simultaneamente, entre dois pilares condutores:

- Nacionalidade/interdependência transnacional na regulação social.
- A valorização da identidade micro – regional na regulação social.

¹⁴ - *"-Os desafios quaisquer que eles sejam, nascem de perplexidades produtivas"* (Santos, 1996:19).

O autor prevê cinco perplexidades que nos vão ocupar nos próximos anos:

1ª - *"Um relance pelas agendas políticas de diferentes países revela-nos que os problemas mais absorventes são, como nunca, problemas de natureza económica: inflação, desemprego, taxas de juro, deficit orçamental, crise financeira do Estado-Providência, dívida externa, política económica em geral.*

2ª-*A marginalização do Estado nacional, a perda da sua autonomia e da sua capacidade de regulação social tem sido considerada como principal consequência. Será então o Estado nacional uma unidade de análise em vias de extinção, ou pelo contrário, é hoje mais central do que nunca, ainda que sob a forma ardilosa da sua descentração?*

3ª-*Problemática da individualidade, ou será que em aparente contradição o indivíduo parece hoje menos individual do que nunca?*

4ª-*Hoje a promoção da democracia a nível internacional é feita conjuntamente com o neoliberalismo e de facto em dependência dele, quando verificamos que a democracia e o liberalismo económico foram sempre má companhia um para o outro.*

5ª- *A intensificação da interdependência transnacional e das interacções globais, faz com que as relações sociais pareçam hoje cada vez mais desterritorializadas, ultrapassando as fronteiras... contudo, e aparentemente em contradição com esta tendência, assiste-se a um desabrochar de novas identidades regionais e locais alicerçadas numa revalorização do direito às raízes".*

2.1 Nacionalidade/Interdependência Transnacional na regulação social

Existem duas tensões que estão na base das duas grandes contradições da actual teoria social e política da modernidade.

Segundo Santos (1996), uma, prende-se com a subjectividade individual / subjectividade colectiva; outra, prende-se com a subjectividade contextual / subjectividade universal. Isto contribui para os reflexos das encruzilhadas principais que colocam o indivíduo perante a reflexão de posicionamentos divergentes: ora, a supremacia da nacionalidade / interdependência transnacional na regulação social; ora, a valorização da identidade micro-regional na regulação social.

É mesmo o levantar do véu às questões do paradigma da modernidade, enquadrado no momento actual, onde reinam as contradições e potencialidades “*que na sua matriz aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social*” (Santos, 1996:21).

O desenvolvimento do sistema mundial, ou seja, a globalização, encontrou um forte campo de realização no capitalismo. A flexibilização da economia coloca em questão as barreiras entre os diferentes Estados-Nação, contribuindo para a descontextualização das identidades que se acentuam cada vez mais.

A globalização evolui através de nacionalismos ou localismos produzindo, ao mesmo tempo, o choque entre culturas, levando a um “*interface*” cultural onde as identidades são mais frágeis e vulneráveis, mas talvez mais ricas e mais flexíveis.

No campo económico, a globalização configura-se através de organizações internacionais que promovem um interesse social, com base nos interesses de pequenos grupos dos estados poderosos neoliberalistas.

Os países tendem a desnacionalizarem-se, como consequência do processo de globalização que, em si mesmo, tem evoluído de forma contraditória e irregular.

Assistimos a uma interdependência e interacção global que se intensificam, e, simultaneamente, parece que as relações sociais se desterritorializam, atravessando fronteiras até há pouco defendidas pelos nacionalismos, sendo cada vez mais dependentes do global do que do nacional.

Esta mudança societal global, que radica na penumbra da luz do capitalismo, que segundo Apple, (1999a:224) “*conduz o actual regresso da direita*”¹⁵ na educação e na sociedade em geral” tem as suas raízes profundas na modernidade, tão profundas que no nosso ponto de vista, continuam a alimentar a sociedade complexificada da actualidade, mantendo o primado do económico.

Mas, todo o projecto político, científico e filosófico Marxista só podem ser atingidos, para além do capitalismo, isto é, a ciência e o progresso, a liberdade e a igualdade e a racionalidade e a autonomia vivem para além dele. Esta ideia genérica de Santos (1996), tem por base os objectivos políticos da chamada «*modernização conservadora*»¹⁶ referenciada por Apple (1999a), fortalece o espírito dos que defendem estarmos cada vez mais perante uma sociedade de acentuadas diferenças.

Sabemos que, tudo o que era inquestionável se torna hoje a todos os níveis em interrogações fundamentadas num espírito de mudança.

Continuamos a interrogar-nos se a liberdade e a igualdade, a racionalidade e a autonomia defendidos por Marx no seu projecto político, científico e filosófico, separadamente da concepção capitalista, fora, efectivamente, um apogeu social ou serão hoje uma realidade atingível.

Em Santos (1996) encontramos a ideia de que, no campo cultural a globalização se relaciona com o consumismo e com o espaço da informática, cada vez mais fora do controlo do Estado.

Esta questão das novas tecnologias põe em relevo a confusão que subjaz esta teia social, onde autores como Tavares (1996:26), suportam os seus raciocínios para a fundamentação de que vivemos numa transição societal.

“Sabemos que as gerações mais jovens estão a ser bombardeadas por uma quantidade de estímulos e de informação multivariada e oriunda de distintas procedências que não conseguem gerir e assimilar. São as internets, os correios electrónicos, os faxes, os multimédia que criam os grandes espaços virtuais a tornarem a

¹⁵ - “O que denominei, noutro lugar, de *restauração conservadora* – é o resultado da luta bem sucedida da direita para formar uma vasta aliança” (Apple, 1999a:224).

¹⁶ - “Isto é, criativamente, juntar diferentes tendências sociais e compromissos e organizá-los sob a sua liderança, em questões como a segurança social, a cultura, a economia e a educação” (Apple, 1999a:224).

informação cada vez mais próxima e acessível mas em que tudo fica mais complicado e à espera de uma gestão expedita e adequada”.

É neste quadro de mudanças sistemáticas e rápidas que nos questionamos, permanentemente, porque transformações estão a passar as transformações, devido à constante e rápida mudança que nos rodeia. Não é fácil, porque estamos numa realidade em que todos aprendem e reaprendem, mas, o certo é que *“as transformações não são mais do que nós todos, todos os cientistas sociais e todos os não cientistas sociais deste mundo a transformarmo-nos”* (Santos, 1996:20).

2.2. A valorização da identidade micro-regional na regulação social

A nossa sociedade de consumo, sendo uma sociedade bastante homogénea, apresenta, talvez, muito poucas diferenças em relação ao estilo de vida e à organização da vida colectiva, apesar da diversidade que se verifica à primeira vista.

A tentativa de alcançar *“sucesso”* tem provocado, de certa forma, o desejo de ser igual, reforçando a vida homogénea, diminuindo um certo impacto das diferenças, ou seja, diminuindo o espaço de subjectividade na vida social.

Consideramos esta situação como um factor de fragilização humana e cultural, a noção de diversidade, de acordo com Stoer, pode ser um apelo para o reencontrar das identidades de uma comunidade forte para se defender da homogeneização.

A problemática da Modernidade e as interacções que estabelece com a tradição, tem vindo a constituir-se, de há uns anos a esta parte, como assunto de inúmeras reflexões, não sendo por acaso que, se assiste a um revitalizar e revalorizar de tradições e rituais.

A reflexão paradigmática de Santos (1988:254), é representada por dois conceitos: “*O Cosmopolitismo*”¹⁷ que inclui duas formas de globalização, ou seja, “*localismos globalizados*” e “*globalismos localizados*”, onde os processos de organização das transformações mundiais têm por objectivo contrariar os efeitos prejudiciais das formas hegemónicas de globalização, desenvolvendo oportunidades para a criatividade nacional e a solidariedade transnacional, (em organizações cosmopolitas transnacionais), e o “*Património Comum da Humanidade*”, que se constitui como única forma genuína de globalismo.

Giddens (1998) afirma que a nossa sociedade se tornou uma sociedade pós-tradicional. Nesta, as tradições não desaparecem, mas antes reciclam-se, mudam de estrutura. O que antes era decidido pela tradição (como factor de coesão e coerência social), agora passa pelas capacidades pessoais de decisão.

Assim, para o autor, a tradição não é estática, porque tem de ser reinventada por cada geração à medida que esta assume a herança cultural daqueles que a precedem.

A capacidade reflexiva, que segundo Giddens (1998), está subjacente ao desenvolvimento da escrita e dos sistemas abstractos, permite ao indivíduo uma perspectiva de passado, presente e futuro em que a aproximação reflexiva pode ser diferenciada da tradição.

No contexto da Modernidade o “*perito*” ocupa o papel que outrora representou o “*guardião*”. Contudo, a perícia é desenraizada, esvaziada de ligações locais (ao contrário da tradição) e baseia-se no cepticismo metódico envolvendo especialização e confiança nos sistemas abstractos.

Para Archer (1991), é muito difícil traçar mapas cognitivos baseados no trabalho antropológico, pelo que considera ser necessário que se trabalhe uma inteligibilidade transcultural, desafiando as interpretações relativas baseadas na diversidade. A autora,

¹⁷ - “O emprego do termo “cosmopolita” serve para definir práticas e discursos anti-hegemónicos (combatendo a supremacia de uma cidade, povo ou nação sobre outro) (Santos, 1988:254).

questiona, a contradição entre diversidade e unidade, ao mesmo tempo em que indica que o processo de globalização não justifica a proclamação teórica de uma nova comunidade. A tarefa a que se propõe Archer com o que chama de uma “*sociologia internacional*”¹⁸ é gerar uma nova “*variedade teórica*” que desenvolva o respeito pelas novas fontes de unidade tentando detectar constelações de interações sociais que dependam das interações entre os agentes.

O que está posto em causa é uma nova relação de unidade com a diversidade, que passa pela “*crítica realista*” do idealismo cultural, e depende sobretudo de uma nova comunicação entre culturas.

Apesar de Archer deslizar uma vez mais para o universalismo ao defender o raciocínio humano como nova fonte de unidade, consideramos que oferece pistas importantes para a compreensão da necessidade de uma nova teorização sobre as relações culturais, criticando a integração da diversidade, que a autora relaciona com o terrorismo do primeiro mundo e com o imperialismo no terceiro mundo.

Giddens (1998) refere, através do seu conceito de *descontextualização*¹⁹ (que já referenciámos atrás, mas consideramos pertinente reforçar) a separação entre os sistemas abstractos e os actores (mundo vivido).

A partir desta discussão sobre descontextualização das práticas sociais e o esvaziamento do local da Modernidade, “*radicalizada*”, segundo Giddens, e “*transição paradigmática*”, *ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-*

¹⁸ - “*Sociologia internacional que não busca fins universais à maneira positivista ou marxista, nem se baseia no incomensurável pluralismo pós-modernista*” (Archer, 1991:135).

¹⁹ - “*A ideia de descontextualização é a que capta melhor os alinhamentos de tempo e do espaço, que são de uma importância fundamental para a mudança social em geral. No desenvolvimento das instituições sociais modernas distingue-se dois tipos de mecanismos de descontextualização:*

“*Garantias simbólicas*”, quero referir os meios de intercâmbio que podem ser “*passados em redor*” sem olhar características específicas dos indivíduos ou dos grupos que os empregam em qualquer conjuntura particular (Giddens, 1998:15).

O outro, “*os sistemas periciais*”, são sistemas de realização técnica ou de pericialidade profissional que organizam vastas áreas do ambiente material em que vivemos (Giddens, 1998:19).

modernidade,” segundo Santos (1996:34), cuja problemática será elemento de reflexão no ponto seguinte, perguntamo-nos de que maneira poderá ser dimensionada a diversidade cultural e a recontextualização das culturas na “*aldeia global*” em que vivemos?

Como afirma Giddens (1998:19), os mecanismos de descontextualização (*periciais*), implicam uma modificação nas relações de “*confiança*”.²⁰

“Quando saio de casa e me meto num carro, entro num cenário que se encontra completamente impregnado de conhecimento pericial. Todos nós sabemos que guiar um carro é uma actividade perigosa, que acarreta o risco de acidente”.

Concordando com Luhmann, citado por Giddens (1998:22) “*quando a confiança se encontra envolvida, o indivíduo, ao decidir adoptar uma determinada linha de actuação, tem em mente alternativas, de forma consciente*”. Na mesma linha de orientação, Raoumond Williams, citado por Apple (1999a:31), defende que a crença e a insistência partilhadas nas alternativas práticas conduzem a um conjunto de forças que alimentam as oportunidades de mudança. “*Uma vez desafiadas as inevitabilidades, começamos a reunir os nossos recursos para a viagem da esperança*”.

Assim, confiamos no mecanismo pericial perante a Educação de forma a criar expectativas num espaço-tempo distanciado, aceitando com espírito de luta, o desafio, independentemente de numa forma leiga ser “*um acto de fé*”. Reflectindo, confiamos no funcionamento adequado dos sistemas aceitando o risco como “*conhecimento indutivo fraco*”²¹, pois tal como Giddens (1998) refere existe em todos os cenários de confiança.

Admitindo a capacidade reflexiva das instituições perante as condições do saber e da sociedade, torna-se importante reflectir o “*lugar*” das Instituições de Educação, ao nível

²⁰ “A principal definição de “*confiança*” no Oxford English Dictionary descreve-a como segurança ou credibilidade numa qualquer qualidade ou atributo de uma pessoa ou coisa, ou na verdade de uma afirmação” (Giddens, 1998:21).

Segundo Luhmann, citado por Giddens (1998:21) a confiança deve ser entendida especificamente em relação com o risco, um termo que só nasce na época moderna”.

²¹ - “Em todos os cenários de confiança, o risco aceitável está incluído sob a designação de “*conhecimento indutivo fraco*” (Giddens, 1998:25).

local, relativamente ao processo de construção do diálogo entre culturas, levando em consideração os processos de globalização. Neste confronto, entre a tradição, que ainda se vai mantendo de forma localizada, e a modernidade, globalizada e hegemónica, a Escola surge como um espaço que em circunstância alguma é neutro: o lugar que ela ocupa perante esta dicotomia – Regionalização/Transnacionalização – torna-se, muitas vezes difícil, conflitual e problemático.

Surge assim, de acordo com Santos (1996), a necessidade de encarar as relações entre os povos, de uma nova forma, constituindo uma comunidade que torne possível que o local seja um modo de olhar o global, dando origem a um novo saber, onde a subjectividade adquire lugar de destaque.

Esta atitude, pode traduzir-se numa nova política assente na diversidade, na participação, na comunicação, na reflexão e na crítica, características que segundo o autor, são importantes considerar na polémica pós-modernidade.

Como também refere Santos (1996), nem o estado, nem o mercado nem a comunidade parecem ter conseguido, por si só, garantir a regulação social e, consequentemente, segundo Magalhães (1995:106) “os discursos sobre educação veiculam uma necessidade de regulação, mas fazem-no adoptando as possibilidades mais cansadas e radicalizadas da Modernidade”.

De acordo com os que defendem estarmos perante um período de transição paradigmática (Martins, 1999, Santos 1996) “*a utopia é mais necessária do que nunca*”.

3. A transição societal: Pós-Modernidade?

*“E se o presente de hoje fosse a última noite do
Mundo?”*

*John Donne, Devotions Upon Emergent Occasions
Citado por Giddens (1998: Prefácio)*

Subjacente à evolução social, na generalidade aceitamos que estamos perante um acumular de transformações relativamente à sociedade moderna, que permite, a uns, a fundamentação do emergir de uma nova sociedade, e a outros, sustentar que apesar das transformações profundas a essência da modernidade se mantém.

Há no percurso analítico da Modernidade uma bifurcação donde diverge posicionamentos diferentes e até opostos. Se o seu emergir, teve como lema, conduzir-nos a uma sociedade mais feliz e mais segura, a sua “*decadência*” conduziu-nos a um conjunto de divergências e contradições, que fortalecem o mundo assustador, perigoso e problemático em que vivemos.

Vivemos numa constatação e contestação de rotura à Modernidade?

A dinâmica social já abordada, relativamente à sociedade e à vida dos sujeitos, manifesta-se de tal forma complexa e em constantes e aceleradas mudanças que, segundo nos refere Martins (1999:11), vários autores “*atestam estarmos em presença de uma nova sociedade, profundamente diferente da sociedade moderna*”. No entanto, a sua perspectiva, tal como a de muitos outros autores, entre eles, Giddens (1998), é a de que vivemos ainda na modernidade, embora num momento de profundas alterações, mesmo ao nível estrutural.

A Modernidade²², cuja definição se associa a um período temporal e com uma localização geográfica inicial, prolonga-se até finais do século XX e, assistimos hoje, a uma constatação de viragem que alimenta o paradigma social dos nossos dias.

²² - “*Modernidade, refere-se a modos de vida e de organização social que emergiram na Europa cerca do século XVII e que adquiriram, subsequentemente, uma influência mais ou menos universal*” (Giddens, 1998:1).

Como nos refere Habermas, citado por Neto-Mendes (1999:17) “*modernidade identifica uma determinada condição social em que factores de natureza social, política, cultural e económica são determinantes*”.

Perante este paradigma têm divergido os diferentes posicionamentos, relativamente à forma como é apelidado o momento em que vivemos, em que alguns termos indicam para a emergência de uma nova Sociedade. Admitindo a linha de pensamento de Martins, (1999:11) *“a nossa perspectiva é de estarmos a assistir a mudanças profundas, mesmo de estrutura, mas dentro da própria sociedade moderna”*, que na actualidade é confrontada com todo o conjunto de fenómenos complexos, por vezes até contraditórios que conduzem às incertezas.

Contudo, parece consensual, estarmos num ponto de viragem que poderá de facto indiciar o início de uma nova era²³, em que o labirinto de rótulos é fértil, consoante os posicionamentos diversificados, mas, que não deixa de estar interrelacionado com o constatar de um conjunto de características gerais e comuns de mudança.

Uns chamam-lhe “pós-modernidade”, “pós-modernismo”, “pós-capitalismo”, “sociedade pós-industrial” etc., na medida em que um conjunto de características da Modernidade se aproxima do fim²⁴. Outros, apelidam-na de sociedade da informação ou sociedade do saber, e as suas orientações, fundamentam-se também no encontro da emergência de um novo tipo de sociedade²⁵.

A sociedade actual, segundo Martins (1999:15), é caracterizada pela *“...amplitude das alterações, apesar de não generalizáveis a todos os países, e (pela) não manutenção de características originárias dos processos substituídos (que) têm dado lugar a novos processos, cujas características essenciais configuram novas realidades”*. Ainda, segundo o mesmo autor (1999:10), *“estamos antes,*

²³ - A esta nova era, segundo Naisbitt, citado por Neto-Mendes (1999:17), refere-se aos momentos de transição a que chama “ponto de viragem”, afirma: *“Juntamos sempre os prefixos “pós” e “neo” às épocas ou aos movimentos aos quais não sabemos o que chamar”*. Ao fazer esta afirmação pensava concretamente na designação sociedade pós-industrial, da autoria do sociólogo Daniel Bell cujo pensamento o teria influenciado bastante”.

²⁴ - *“A perspectiva pós-moderna reconhece uma pluralidade de pretensões heterogéneas ao conhecimento, nas quais a ciência não tem um lugar privilegiado”* (Giddens, 1998:2).

²⁵ - *Um novo modelo de “sociedade emergente”, com transformações profundas ao nível de novas e elevadas competências económicas, da globalização dos problemas sociais, das novas configurações de actividade e de trabalho, do aumento do desemprego e da exclusão social, da constatação e dos desafios de uma população envelhecida, emigrante e de uma sociedade itinerante em mudanças rápidas e constantes”* (Tavares, 1996:15).

perante os efeitos negativos resultantes da desestruturação da sociedade moderna, que têm efeitos nos sistemas políticos fazendo diminuir o poder clássico do Estado-Nação e a sua transferência para órgãos supranacionais". Na linha de orientação de Giddens (1998), estamos perante uma interpretação "*descontinuista*"²⁶ do desenvolvimento social moderno, que nos conduz a um estado de desorientação que se exprime pelo sentimento do desconhecido, situação que escapa ao nosso controlo. O autor salienta ainda, que nos encontramos perante uma fase de maior maturidade na percepção das consequências da Modernidade, admitindo-se estarmos "*numa época em que as consequências da modernidade se tornam mais radicalizadas e universalizadas do que antes*" Giddens, 1998:2).

Tudo indica que este descontrolo provocado pelo desconforto do desconhecido a todos os níveis das transformações sociais, poderá implicar uma dualidade de posicionamento entre a ruptura e a continuidade do paradigma social, mas, na vivência diária, a sociedade moderna e as instituições que a caracterizam, mantêm ainda as suas raízes profundas.

No entanto, as teorias sociais podem ajudar a compreender melhor a análise da modernidade, assim como, os conflitos subjacentes ao chamado pós-moderno. Segundo Giddens (1998:3) "*mesmo as teorias que realçam a importância das transacções descontinuistas, como as de Marx, vêem a história humana como tendo uma direcção global, orientada por princípios dinâmicos gerais*".

Este posicionamento, implica aceitar as discontinuidades na continuidade histórica da evolução social, partilhando com a mudança. Associada à ideia de mudança, está implícito o estado de inquietude mundial que assombra o indivíduo em sociedade. De acordo com Neto-Mendes (1999:16), a mudança anda aliada ao binómio modernidade/pós-modernidade "*numa época em que o Estado-Nação cede perante a globalização aparentemente sem freio e sem alternativa*".

Contudo, apesar destas complexidades, Martins (1999:16), apoiando-se em Lash, salienta ainda que, "*as evidências não se têm apresentado como preocupação sistemática das diferentes comunidades do saber, uma vez que a pós-modernidade traduz ainda realidade à qual se adere ou se rejeita*".

²⁶ - Anthony Giddens, *The Nation-State and Violence*, Cambridge, Polity, 1987.

não existindo em seu redor um corpo de conhecimentos e de investigadores suficientemente consistente e estabilizado”.

Sendo assim, a evolução social contraria o ponto de vista da análise histórica como uma unidade, assim como, não poderemos reflectir os princípios de organização e transformação social num enquadramento dessa mesma unidade.

As descontinuidades sociais estão subjacentes ao “*ritmo de mudança*” e ao “*alcance da mudança,*” assistindo-se à constatação de um evoluir social na desordem. Aceitando o ritmo da mudança como um bem social, estamos solidários com os que defendem, como Santos (1996) que o caos encerra potencialidades positivas inúmeras.

Apesar do estado preocupante e perplexo das ambiguidades resultantes da Modernidade, admitimos que, se por um lado, o desenvolvimento das instituições sociais modernas proporcionou uma existência “*segura e compensadora*”²⁷ – o belo – por outro, simultaneamente, assistimos também a “*um lado sombrio*”, – o obscuro – subjacente às interrogações e incertezas que nos envolvem.

Assim, Hargreaves, e Smart, citados por Neto-Mendes (1999:19) referem-se à Modernidade com um estado de contradições. Falam de mal-estar ou de crise que consistiria “*na circunstância de ter permitido, simultaneamente, a criação das condições para o desenvolvimento humano, por um lado, e para o seu bloqueamento, por outro*”.

²⁷ - “ O “lado das oportunidades” da modernidade foi muito fortemente salientado pelos fundadores clássicos da Sociologia. Marx e Durkheim viam ambos a era moderna como uma era agitada mas cada um deles acreditava que as possibilidades benéficas abertas pela era moderna suplantavam as suas características negativas.

Marx via a luta de classes como a fonte de cisões fundamentais na ordem capitalista, mas, ao mesmo tempo, previa a emergência de um sistema social mais humano.

Durkheim acreditava que a expressão crescente do industrialismo iria estabelecer uma vida social harmoniosa e satisfatória, constituída através de uma combinação da divisão do trabalho com o individualismo moral.

Max Weber era o mais pessimista dos três pais fundadores, considerando o mundo moderno como um mundo paradoxal onde o progresso material era obtido apenas a custo de uma expansão da burocracia que esmagava a criatividade e a autonomia individuais” (Giddens, 1998:5).

Este estado de contradição suporta um certo relativismo na análise dos fenómenos sociais, tornando a análise da realidade complexa, mesmo ao nível do conhecimento. Como nos refere Martins (1993:9) *“todos os conceitos no domínio das ciências sociais, se apresentam complexos e problemáticos, quer pela multiplicidade de variáveis presentes, algumas delas aparentemente contraditórias, quer pelas diferenças metodológicas e de objectivação utilizadas pelos diferentes ramos do conhecimento”*.

O carácter subjectivo e relativista do domínio do conhecimento é reforçado por Santos (1996:52), quando nos afirma que *“no domínio do conhecimento, enquanto as diferenças quantitativas legitimam os modelos de desenvolvimento socio-económicos hegemónicos, as diferenças qualitativas podem ser indicadores da necessidade de buscar modelos alternativos de desenvolvimento”*.

Admitindo o posicionamento de Marx, quando nos refere que a sociedade se transforma pelo desenvolvimento das contradições, podemos talvez afirmar, que a essência da transformação social está subjacente na mudança em contradição e fuga do estático.

Reconhecendo-se a fase de transição paradigmática em que vivemos, simultaneamente, partilha-se do predomínio da continuidade e da descontinuidade das realidades sociais da modernidade, o que nos parece, estarmos perante um sistema social ambíguo, que segundo Santos (1996:38)

“...em desequilíbrio acrescido, o aumento da contingência tende a criar situação de caos. O caos que a ordem e o progresso da modernidade pareceram atirar para o lixo da história, regressa hoje, tanto na epistemologia, como nos processos sociais. Longe de ser por essência negativo, o caos é um horizonte dramaticamente ampliado de possibilidades e, como tal, compreende, como nenhum outro, possibilidades progressivas e possibilidades regressivas”.

“A verdadeira crise é continuar tudo como está”

Walter Benjamim, citado por Santos (1996:43)

PARTE II

Uma Escola uma Dinâmica: estudo empírico

“ Contar histórias, através das quais damos sentido ao nosso mundo, é aquilo que os investigadores fazem” (Ozga, 2000:39), mesmo aqueles que admitem ser um trabalho muito simples.

Nesta II Parte pretende-se fazer um estudo exploratório numa escola, sob o ponto de vista organizacional, no decurso da implementação e suspensão da reforma/revisão curricular em análise.

CAPÍTULO V

Metodologia de investigação no contexto da educação

Este capítulo assenta, na preocupação da dinâmica interactiva do universo de estudo, da metodologia adoptada e da linha de orientação do nosso problema de estudo. Neste contexto, a nossa opção pelo estudo de caso, cujo design metodológico se encontra influenciado pela matriz etnográfica, que embora subjacente à dicotomia quantitativo/qualitativo, respeita o primado do qualitativo sem desvalorizar os contributos de natureza quantitativa. Para a recolha de informação baseámo-nos num conjunto de instrumentos: a análise documental, o diálogo informal, a observação, as entrevistas e os inquéritos por questionário.

CAPÍTULO VI

A escola e o espaço: Escola Secundária Alto Mondego

Com base na metodologia do trabalho, a escola constitui-se como centro fundamental na nossa investigação. Este capítulo é reservado à caracterização da escola em análise, não esquecendo a relevância do contexto na qualidade da educação.

CAPÍTULO VII

Descrição e análise dos resultados

Neste capítulo, com a informação obtida e a sua reflexão, pretendemos compreender a tentativa reformista implícita pelo Decreto-Lei 7/2001 do Ensino Secundário, e as consequências da sua suspensão, encaradas sob o ponto de vista de uma escola, enquanto modelo organizacional. A atenção centrada na reforma traduz o objectivo central do nosso trabalho, tentando identificar eventuais sinais de mudança, subjacentes ao nível da sua implementação e suspensão, partindo das opiniões manifestadas pelos Actores.

Conclusão

Bibliografia

1. Currículo: profusa explicação teórica

O conceito de currículo tem preocupado muitos dos interessados pela educação, contudo, não deixa de estar em constante evolução fruto das constantes mudanças que se vão vivendo e que tornam a educação um pólo de atracção e de preocupação. Este enquadramento não permite a inércia de todos os que se preocupam por uma educação cada vez mais humanizada defendendo reformas a vários níveis e, concretamente, ao nível do currículo.

1.1. Origem do termo, problemática do conceito e diferentes concepções

Etimologicamente, a palavra *curriculum*¹ tem a sua raiz no Latim, e deriva do verbo *currere*, que significa caminho ou percurso a seguir... mantendo-se ainda a ideia de uma sequência de disciplinas que o põem em acção (Morgado, 2000:15). A primeira fonte de *curriculum* aparece num certificado de graduação atribuída a um professor, escrita num formulário que talvez tenha sido publicado depois da reforma da *Universidade de Glasgow*, realizada pelos protestantes, em 1577. Segundo Hamilton (1992:197), citado pelo autor acima referenciado, foi no *Oxford English Dictionary* que surge citada a primeira fonte de *curriculum*, em 1633, nos registos da Universidade de Glasgow.

O termo currículo é usado em muitas situações, sendo de difícil caracterização originando uma grande confusão terminológica.

Para Apple (1999b:89), o campo do currículo tem as suas origens no terreno do controlo social “o seu paradigma intelectual toma forma, pela primeira vez, no início do século passado e tornou-se num conjunto identificável de procedimentos para a selecção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem transmitidos a professores e a outros educadores”.

¹ - Segundo Pacheco, citado por Morgado (2000:15), “ nos países anglo-saxónicos, no século XVII, o termo *curriculum* era utilizado para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de corrida. É de resto, o seu conteúdo original”.

Associado e vulgarmente usado em termos de linguagem educativa, tem assumido outras designações em termos de pensamento curricular: “*organização curricular, desenvolvimento curricular, teoria curricular, design curricular ...*” (Fernandes & Alçada, citado por Morgado, 2000:15). No entanto, à medida que a escola foi assumindo o seu papel de importância para a sociedade, vê a sua capacidade organizativa a aumentar, sendo cada vez mais complexo o papel do currículo como instrumento de escolarização.

O aumento da capacidade organizativa das escolas, assim como, a necessidade de uma escolarização mais sólida teve o seu advento no século XIX, tendo assumido papel relevante no século XX e, segundo Ribeiro (1995:3) “*vai adquirindo um estatuto epistemológico-científico próprio*”.

No âmbito da aplicação do fenómeno nas Ciências da Educação, como área de conhecimento especializado é relativamente recente podendo afirmar-se ser um fenómeno dos finais do século XX (Morgado, 2000:16). No entanto, cita o mesmo autor (2000:20) que alguns estudiosos defendem os trabalhos de Bobbitt, designadamente *The Curriculum*, em 1918, e, posteriormente, *How to Make a Curriculum*, em 1924, como sendo as obras marcantes e situam o emergente campo curricular como campo autónomo no domínio da educação.

A confusão envolvente na polissemia do conceito também acontece no âmbito dos seus elementos caracterizadores. Não há, portanto, uma definição consensual de currículo, nomeadamente de currículo escolar.

De acordo com vários autores² que se dedicaram ao seu estudo aprofundado, a mais antiga definição de currículo identifica-o como *plano de estudos e cursos de matérias em estudo*.

As definições de currículo podem variar consoante as perspectivas de análise do investigador e, segundo Pacheco, citado por Morgado (2000:21), “*a diversidade depende, assim, de concepções e metodologias diferenciadas que cada estudioso formula e adopta*”.

Segundo muitos autores, os estudos curriculares nos últimos anos têm-se expandido extraordinariamente, devido às mudanças de ensino relacionadas com as mudanças sociais, parecendo imprescindível para a melhoria do ensino que a mudança se faça acompanhar da reconceptualização do currículo.

² - Hamilton, Gimeno, Marsh, referidos Morgado, 2000:22).

A alavanca da mudança educacional ao situar-se na área do campo curricular, potencia a transformação e melhoria do ensino, verificando-se uma acentuada preocupação, empenho e cooperação no estudo do desenvolvimento curricular por parte de todos os actores e especialmente por parte dos docentes.

Segundo Ribeiro (1995:11-12), a definição de currículo é entendida sob duas perspectivas: *acepções comuns e concepções típicas*. A primeira, valoriza-o pela sequencialidade de matérias ou disciplinas, compreendida como um plano estrutural de estudo que a organização das matérias e cargas horárias implicam num determinado plano ou ciclo de estudos. A segunda acepção, *concepções típicas*,³ prende-se com a concepção clássica de programa de ensino, considerando-o como uma listagem de conteúdos disciplinares integrando indicações metodológicas para a abordagem desses mesmos conteúdos programáticos. O autor considera ainda, uma outra acepção comum que é resultante da simbiose das duas anteriores (acepção comum e concepção típica), em que predomina o currículo enquanto organização curricular de disciplinas e currículo enquanto um esquema de conteúdos programáticos e possíveis orientações didácticas.

Mesmo assim, segundo Morgado (2000:23), torna-se necessário proceder a uma análise mais profunda desta problemática do currículo para que possa ser entendido *“como um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino, afirmando, no entanto, que qualquer uma destas acepções assenta numa caracterização do currículo baseada nos componentes extrínsecos e visíveis, e não nos seus traços intrínsecos e substantivos”*.³

As acepções anteriormente expostas não conseguem cabalmente a assunção da definição da complexidade de currículo, na medida que não atendem à não menos complexa vertente dos traços intrínsecos e substantivos. Connelly & Lantz, referenciados por Morgado (2000:23), referindo-se a esta complexidade do currículo *“sustentam o currículo como um conjunto de actividades dinâmicas organizadoras da vida da escola e das pessoas, ou seja, o*

³ - Os autores Ribeiro, A. & Ribeiro, L., citados por Morgado (2000:23), concordam que *“a insustentabilidade de qualquer destas perspectivas, ao considerar que nenhuma das acepções responde satisfatoriamente a determinadas questões fundamentais que se enunciam da seguinte forma: Em que medida ela (s) elucida (m) acerca das aprendizagens que se propõem aos alunos? Como é que a lista, a sequência de matérias e os tempos lectivos por elas distribuídos ajudam a planificar e conduzir o ensino? O que é que os alunos podem perceber quanto ao que se lhes exige que aprendam? Porquê estas e não outras disciplinas? Em que medida (...) a simples enumeração e ordenação de conteúdos programáticos indicam que tipos e níveis de aprendizagem se têm em vista ao tratar de tais temas ou tópicos?”*

currículo é a vida e o programa da escola, um empreendimento conduzido para a vida, um eixo de actividades dinâmicas que constituem a vida das pessoas e seus antepassados”.

Entra aqui o papel importante da escola na sua interacção com o meio, proporcionando aos alunos oportunidades e experiências de acordo com as perspectivas de ensino no enquadramento local.

Segundo Taba, citado por Morgado (2000:23), o currículo “*é fundamentalmente um plano de aprendizagem, um plano preestabelecido, resultante de um processo de planeamento curricular ordenado e sequenciado, o que implica que esse processo seja o corolário de decisões relacionadas com três aspectos distintos: selecção e ordenação dos conteúdos, selecção de experiências de aprendizagem e planos para criar condições favoráveis à realização da aprendizagem*”.

A escola, entendida como organização, exerce um papel preponderante na tarefa de educar para o presente e futuro, e, numa perspectiva mais abrangente e reforçada, segundo Kerr, citado por Ribeiro (1995:17), o currículo passa a compreender um conjunto de aprendizagens planeadas e conduzidas pela escola, sejam ministradas em grupos ou individualmente, dentro e fora da escola. O mesmo autor refere ainda, que esta problemática se insere na perspectiva abrangente de entender o currículo como plano normativo legislado e sua expressão na prática num processo de desenvolvimento de ensino/aprendizagem. Ainda neste contexto, Vilar (1994:14), afirma que o currículo “*é simultaneamente projecto e prática,*” na medida em que, à escola compete concretizar na prática um determinado projecto. A partir da conceptualização defendida, o currículo é cada vez mais abrangente não se podendo reduzir a um programa de ensino. No entanto, D’ Hainaut, referenciado por Morgado (2000), acrescenta-nos duas questões pertinentes:

- A primeira, refere-se à pertinência de substituir *programa de ensino* como simples lista de matérias a ensinar, pela noção de *programa pedagógico operacional*, como também, a simultaneidade do conjunto de actividades a desenvolver pelos alunos, que implicam a dualidade de um *saber-fazer* e *saber-ser* no fim do ensino projectado.

-A segunda questão pertinente, refere-se ao facto de o currículo ser considerado como um *produto político*. Assim, as finalidades da educação pretendida são, segundo o autor, o resultado do conjunto de prioridades, opções fundamentais e valores estabelecidos pelo poder político. As finalidades educativas são, normalmente “estabelecidas ao nível da gestão da educação (administradores, funcionários, inspectores e, por vezes, professores) e traduzidas em planos de acção e programas de matéria (Morgado, 2000:25)”. O autor acrescenta ainda, que de acordo com a perspectiva de Stenhouse, o desenvolvimento curricular terá de ser visto numa perspectiva

globalizante: por um lado, apoiando-se nas ideias do que se deseja que aconteça nas escolas – “*o currículo visto como intenção*” – e, por outro lado, a correlação desta intenção com o estudo concreto do que acontece nas escolas – “*a realidade*”. Sendo assim, é entendido como a complexa simbiose entre a teoria e a prática, onde o professor exerce o papel de *investigador activo*. Este papel do professor progressista,⁴ prende-se com o terreno da cultura da inovação, comportando um modelo de escola mais próximo do quotidiano, mais criativo, e com maior capacidade de integrar e recriar as distintas culturas, não aceitando de ânimo passivo o oficial e dominante em prol do academicista.

Pacheco (1996:21) reconhece que a origem de currículo no âmbito de estudo e investigação da educação não está centrada no interesse meramente académico, mas, é fruto de uma preocupação social e política de forma a resolver os problemas educativos. “*É uma conveniência administrativa e não uma necessidade intelectual*”.

Formosinho, citado por Morgado (2000), entende que a definição de currículo vulgarmente utilizada pela Teoria Curricular tem um sentido restrito, e, normalmente centra-se no processo ensino/aprendizagem, nas actividades educativas planeadas com intenção para a transmissão de conhecimentos, atitudes e valores.

No âmbito da complexidade inerente ao currículo, Morgado (2000:25), considera duas acepções de análise: a primeira, que valoriza mais a componente académica do currículo, considerando-o como o conjunto de disciplinas e pode englobar também os programas e os métodos a utilizar; a segunda, mais abrangente, interpreta o currículo como “*o conjunto de actividades educativas programadas pela escola, que ocorrem nas aulas ou fora delas, englobando estas as visitas de estudo, o jornal da escola, as conferências, as actividades desportivas, teatro, clubes escolares, etc.*”.

Reconhece-se, assim, que as dimensões do currículo, ora estão mais ligadas à transmissão formal – experiências curriculares – *currículo explícito*; ora mais ligadas à transmissão informal – experiências extracurriculares – *currículo oculto, latente e escondido*. O currículo é, no fundo, o reflexo dos conflitos de interesses, valores dominantes que estão subjacentes às práticas educativas numa determinada sociedade.

Admitindo que, a definição de currículo é extremamente complexa, não deixa contudo de ser utilizada pelo contexto educacional, reconhecendo Zabalza

⁴ - Segundo Sebarroja, citado por León (2002:25) “*...quisiéramos subrayar algunas de las singularidades o imágenes más relevantes de este profesorado innovador que torna la reflexión como base para el desarrollo del currículo y de su propio desarrollo profesional*”.

(1995:Introdução-I) que *“el tópico «curriculum» há acabado monopolizando gran parte de cuanto se publica y debate en conferencias y cursos sobre pedagogia escolar.”* Gimeno (1988:15), procurou ordenar e sistematizar a complexidade inerente à multiplicidade de definições de currículo, indicando cinco aspectos fundamentais e distintos:

- a *“função eminentemente social”* – na medida em que o currículo é entendido como o elo de ligação entre a escola e a sociedade;
- o *“projecto ou plano educativo pretendido”* – que se prende com as intenções, as experiências, os conteúdos ... que estão subjacentes à concretização em termos reais;
- a *“expressão formal e material”* desse projecto ou plano educativo, englobando, neste caso, os conteúdos a abordar, as orientações, etc.;
- *“como um campo prático”* – que serve de interacção *“entre a possibilidade de analisar os processos instrutivos e a realidade prática e de estudar o currículo como campo privilegiado de intersecção de práticas diversas e ainda fundamentar o discurso sobre a intenção teórico-prática no campo educacional;”*
- *“como campo de investigação de todos estes temas”* – legitimando o aprofundamento do estudo no âmbito curricular *“bem como um discurso e uma racionalidade académica a ele inerentes”*.

O currículo é assim uma *«práxis»* que segundo Morgado (2000:27), se desenvolve a partir dos comportamentos práticos dos agentes sociais nele envolvidos (técnicos, alunos, professores, pais) exercendo assim, *“a função socializadora e cultural da escola”* O autor, adoptando o sistema curricular de Gimeno, afirma que, existe *“no subsistema prático-pedagógico uma interacção dinâmica entre vários subsistemas”* que predominam num sistema social. O subsistema prático-pedagógico interage numa reciprocidade constante, adequando-se à contínua evolução do sistema social, interagindo: *“o subsistema de participação social e de controlo; o subsistema de especialistas e de investigação; o subsistema de produção de meios; o subsistema de criação de conteúdos; o subsistema político-administrativo; o subsistema de inovação e o subsistema do âmbito da ordenação do sistema educativo”* (Morgado, 2000:28).

Gimeno (1988:18) defende que o currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo. A mesma ideia é apresentada por Formosinho (1983), reconhecendo o currículo como sendo o resultado do reflexo do conflito de interesses e dos valores dominantes que regem os processos educativos numa sociedade.

Concretamente no âmbito curricular da reforma em análise, subjacente neste trabalho, é notória a forma como passou pelos diferentes processos de implementação e suspensão, de acordo com os conflitos predominantes que regeram os processos de gestão curricular educacional na actualidade, dependendo estes, das instruções cíclicas de ordem política.

De acordo com Morgado (2000:28), *“o currículo é o ponto central, de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral,”* sendo no fundo, na perspectiva de Ribeiro (1995:175), considerado como *“um plano estruturado e sequencial de ensino/aprendizagem”*.

Atendendo à manifesta complexidade de abordagem, o percurso de currículo continua a manifestar-se como uma forma constante de procurar responder a uma série de questões em si mesmo complexas, que persistem em preocupar-nos: - Porque se ensina? O que se deve ensinar? A quem se deve ensinar? Como se deve ensinar? Como deve processar-se a avaliação do que se ensina? ...

Estas, e muitas outras questões têm servido de suporte à teorização do currículo, atendendo à natureza da sua conceptualização, originando duas correntes: *“a corrente francófona e a corrente anglo-saxónica”* (Morgado, 2000:30).

À perspectiva francófona está subjacente a tendência mais formal, que corresponde ao plano das propostas, programas, planos de estudo, defendida por autores como Taba, D’Hainaut, Jahnson, Tyler. Esta teoria considerada por muitos como demasiado redutora, defende Morgado (2000:30) que *“representa uma visão fragmentada e espartilhada do currículo”*. Enquadra-se numa perspectiva do currículo centralizado ficando a cargo do Ministério da Educação.

A perspectiva anglo-saxónica possui uma análise de currículo mais complexa e abrangente, – globalizadora. O professor exerce um papel importantíssimo na concretização/implementação do currículo. Este sentido lato de currículo, defendido por autores como Formosinho, Morgado, Pacheco, Gimeno, Zabalza, e muitos outros, pressupõe um currículo contextualizado como um plano ou um programa, que valoriza o conjunto de experiências vividas pelos alunos dentro e fora do contexto escolar. É encarado numa perspectiva de interacção entre o *“lado intencional”* e o *“lado operacional”*.

O espírito de colegialidade entre a teoria e a prática é defendido no quadro de acção de desenvolvimento curricular da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988:97) e

segundo Morgado (2000:31), é uma dimensão adoptada na Reforma do Sistema Educativo Português “*vertendo-se a partir dela os princípios que iriam nortear a reforma do nosso sistema educativo*”.

O currículo passa a entender-se numa perspectiva de enquadramento ampla, abarcando o sentido mais academicista e o sentido mais abrangente de socialização. Sendo assim, no enquadramento de uma evolução constante da sociedade, só faz sentido o currículo considerar-se um elemento dinâmico, logo, instável e com uma definição provisória. Grundy, citado por Pacheco (1996:18), afirma que o currículo assim perspectivado não é um conceito mas ‘*uma construção social*’. “*O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas*”.

1.2. O currículo como metateoria

Situando-se o currículo no campo das ciências sociais e humanas, o termo teoria não se deve utilizar (Morgado, 2000:33) “*para identificar comportamentos predeterminados, ou seja, para consolidar um conjunto de princípios, leis e ideias estabelecidas*”, como acontece no domínio das ciências exactas.

Sendo assim, Kemmis, citado por Morgado (2000:33), designa teoria por “‘*acção técnica*’ que caracteriza como formas de pensamento e de acção, nas quais a visão preexistente, a ideia matriz da natureza do que há-de ser produzido ou de uma teoria existente conduzem e orientam a prática”.

O facto de utilizarmos o termo Teoria Curricular prende-se com a intenção de uma interpretação particular, e não com o intuito de uma interpretação única da realidade.

Tanto a educação em geral, como o currículo em particular, estão directamente relacionados com os seus intervenientes e com as condições do meio em que ocorre e, consequentemente, a sua aplicabilidade depende da diversidade do meio. Assim, de acordo com Kemmis, referenciado por Morgado (2000:33), a natureza do campo do currículo é essencialmente prática, daí implicar uma “‘*acção prática*’ que apenas tenta explicar a natureza do currículo com base na prática”.

Toda a teoria curricular assenta numa articulação entre a teoria e a prática num determinado contexto. Kemmis, citado por Morgado (2000), entende que o conceito de currículo por ser demasiado amplo e diversificado, poderá ser designado por “*metateoria*”

porque se prende com a existência de uma teoria sobre as várias teorias. Daí, a relevância da complexidade e da abrangência do currículo porque não enquadrado em sentido restrito.

“A teoria curricular surge, deste modo, como uma metateoria, em que o problema central da teoria de currículo deve ser entendido como o duplo problema das relações entre teoria e prática, por um lado, e o das relações entre educação e sociedade, por outro” (Morgado, 2000:34).

Aceitando a linha de orientação de Gimeno, defendida por Morgado (2000:34) e Pacheco (1996:31), o currículo vai-se construindo não podendo ser indiferente ao contexto onde se configura.

De acordo com os esquemas conceptuais de currículo (Gimeno, 1988:41-42), existem várias teorias curriculares que lhe estão subjacentes que derivam das diferentes concepções sobre a realidade, procurando estabelecer a ponte entre a prática e a teoria.

O currículo é assim *“um projecto.”* Segundo Dias (1998:61), *“trata-se de uma realidade complexa e pluridimensional, com raízes na história e na cultura de uma determinada comunidade que se assume como projecto e instrumento de socialização através da instituição escolar”.* Para Gimeno (1988:41-42), *“ resulta da intersecção de três grandes áreas de problemas ou elementos em interacção recíproca:*

- a) os conteúdos e a sua forma –códigos de organização, uma vez que o currículo é considerado uma selecção de conteúdos culturais codificados de forma peculiar e que fazem parte do projecto;*
- b) as condições políticas, administrativas e institucionais, que moldam esse projecto cultural e são, por si mesmas, geradoras de um círculo paralelo ou oculto; consequentemente, a escola, organizada em função delas, preceitua uma série de regras que acabam por ordenar a experiência que professores e alunos podem obter ao participar nesse projecto;*
- c) esse projecto cultural e as próprias condições escolares estão, por sua vez, culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, que constitui como que a estrutura de pressupostos, ideias e valores - uma filosofia curricular de base -, fonte de códigos curriculares que se traduzem em directrizes para a prática e que acabam por se reflectir nela”.*

O currículo é um projecto cultural que serve de guião orientador das práticas com toda a complexidade inerente ao acto educativo sendo uma *“construção social.”* É também um projecto de mediação entre a teoria e a prática, sendo uma construção teórica com regras e pressupostos que permite concebê-lo como *“um elemento de mediação”* entre a sociedade e a escola, a cultura e as aprendizagens socialmente significativas e a teoria e a prática (Vilar, 1994:16). São estas vertentes que fundamentam uma teoria curricular.

O currículo (quer ao nível das intenções quer ao nível da sua realização prática) é o produto de determinada teoria.

Em sentido lato, predominam várias teorias para a conceitualização de currículo.

Pretendemos aqui fazer uma abordagem muito sintética, referindo-nos apenas às quatro grandes orientações básicas de Gimeno, seguidas por Morgado (2000:39), para a abordagem dos modelos teóricos e práticos relacionados com o currículo, isto é, para as diferentes *teorizações curriculares*:⁵

- 1- *O currículo como sùmula de exigências académicas – o currículo é encarado como produto em que os seus conteúdos se encontram organizados por disciplinas;*
- 2- *O currículo: base de experiências – está ligado ao movimento da escola nova e está fundamentado nos postulados de Dewey e nas ideias de Rosseau. O conceito anda associado à educação progressiva, “ preocupando-se com o saber das experiências dos alunos para, a partir delas, construir conhecimentos e uma cultura elaborada...”*
- 3- *O currículo como legado tecnológico e eficiente – o currículo é definido através da planificação da aprendizagem, partindo dos objectivos e tendo em atenção o resultado obtido pelos alunos através da avaliação.*
- 4- *O currículo como configurador da prática – a perspectiva é centrada na dialéctica teoria-prática num esquema globalizante e perante um contexto democrático, conduzindo a uma maior autonomia dos professores na gestão da sua própria prática”.*

(Adaptado de Morgado, 2000:39).

Com o objectivo de uma tentativa de sistematização de todos os pressupostos teóricos, Kemmis elaborou uma síntese de perspectivas teóricas, teorizações curriculares, procurando um estudo⁶ mais clarificador quanto à compreensão da problemática de currículo, propondo três macroteorias, que de acordo com Pacheco (1996:35) apenas designa de teorias curriculares:

- 1- Teoria Técnica
- 2- Teoria Prática
- 3- Teoria Crítica

Na teoria técnica, o currículo é encarado como um produto ou conteúdos, isto é, disciplinas que de acordo com o meio tecnológico se organizam num plano de

⁵ - Segundo Morgado (2000:40) há as seguintes teorizações curriculares: *Orientações Curriculares* (Eisner & Vallence, 1974); *Ideologias Curriculares* (Schiro, 1978); *Códigos Curriculares*, (Lundgren, 1993) e *Orientações Básicas* (Gimeno, 1988).

⁶ - “O estudo foi baseado na teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Habermas, e propõe três grandes grupos de teorias fundamentais ou macroteorias” (Morgado, 2000:40).

aprendizagem; na teoria prática, o currículo é um texto, uma hipótese de trabalho um projecto; enquanto na teoria crítica, o currículo é uma práxis, uma acção argumentativa.

A partir destas teorias, Pacheco (1996) especifica as diferentes concepções de currículo, tendo sido a concepção da teoria crítica a que nos tem norteado na fundamentação dos pressupostos teóricos. Sendo assim, referenciaremos que o currículo é tão complexo como complexa é a sua construção. Não se limita aos pareceres dos especialistas nem ao posicionamento individual do professor, mas, é o resultado do trabalho “dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos” (Pacheco, 1996:40). Indicaremos os pressupostos de fundamentação da teoria crítica:

Quadro 1: Concepção de currículo na perspectiva da teoria crítica

Teoria Crítica	Concepções de Currículo
<ul style="list-style-type: none"> *Legitimidade discursiva *Racionalidade comunicativa *Ideologia crítica *Interesse emancipatório *Discurso dialéctico *Organização participativa, democrática e comunitária *Acção emancipatória *Teoria – Prática 	<ul style="list-style-type: none"> *Currículo como práxis *Currículo como acção argumentativa

Adaptado de Kemmis por Pacheco (1996:40)

A teoria crítica permite visões críticas do currículo por parte de todos quantos participam nas actividades escolares. O conceito de práxis implícito ao interesse cognitivo crítico é o resultado da acção e reflexão determinando assim uma educação emancipatória.⁷

⁷ - Segundo Grundy, citado por Pacheco (1996:41) “a práxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projecto curricular, tornando-se só possível pela reflexividade e pela acção autónoma”.

As questões fundamentais colocadas por Henry Giroux, relativamente à problemática da educação significativa, tornando-a crítica, e, deste modo, tornando-a, simultaneamente, emancipatória, foi objecto de análise e fundamentação da perspectiva de Silva (2002:12) que nos refere ser uma forma de *“reconstruir as escolas como esferas públicas democráticas, lugares de luta pela justiça social e de coragem cívica, contra os discursos que as erigiriam como lugares de uma suposta neutralidade educacional”*.

Neste âmbito, podemos certamente com esforço, dar o salto do cepticismo que engloba o corpo docente e abatido, para uma possibilidade crítica em que os professores se sintam com ânimo, sendo elementos transformadores da sociedade com base em pressupostos activos de *“conflitualidade teórica”* (Morgado 2000).

Sendo assim, a partir das três macroteorias referenciadas por Kemmis, Morgado (2000) propõe-nos um quadro de referências que permite sintetizar as diferentes correntes de pensamento acerca da problemática curricular e, conseqüentemente diferentes concepções de currículo.

Em conclusão, no âmbito da ambiguidade de conceitualização de currículo, predomina uma *“conflitualidade teórica”* que se encontra longe da consensualidade, constatando-se a não existência de uma teoria-chave que consiga justificar todas as outras, impondo-se ela perante as outras, como teoria.

Se em torno do currículo estamos longe de atingir uma plataforma consensual, existindo em seu retorno uma conflitualidade teórica, é certo que esta indefinição envolve o processo de desenvolvimento da educação.

Atendendo a uma certa convergência em considerar o currículo no seu duplo aspecto – formal e informal – no ponto seguinte, apesar de admitirmos a complexa conceitualização de currículo numa perspectiva da corrente anglo-saxónica, indicaremos as ideias síntese manifestadas por autores relevantes, reforçando a importância do formal e do informal como um todo do currículo, assim como, abordaremos os diferentes discursos implícitos.

A escola enquanto instituição formal de educação não pode deixar de ter um currículo com base nas políticas curriculares assumidas pelas políticas educativas do Estado. Reconhecemos que a política curricular tem mantido no decorrer das últimas décadas um forte enraizamento estatal manifestado através de um corpo de leis formais que regulamentam o que se deverá ensinar nas escolas. Estas ideias autoritárias são determinadas pelo grupo de pressão que possui a manutenção do poder na sociedade.

No entanto, os professores e as escolas possuem também, ainda que de forma dissimulada, um papel de influência nas políticas curriculares que na linha de pensamento de Elmore e Fuhrmann, referidos por Morgado (2000:57), se refere ao conjunto de tomadas de decisão de modo a operacionalizar na prática o que os alunos aprendem. Entra aqui a clarificação das margens de poder e de autonomia relativa nas regras do jogo do sistema curricular. Este relativismo implícito aos agentes na gestão de política curricular, interfere assim, segundo Gimeno (1988:129), na *“distribuição do conhecimento no aparelho escolar e na prática educativa”*.

2.O Currículo Total: estrutura e construção

“O currículo é sempre o resultado de constantes lutas e compromissos, em que o capital económico e cultural diferencial é levado em conta” (Apple, 1999b:19).

“O currículo apresenta características de projecto cultural e instrumento orientador das práticas que não poderá deixar de exprimir as condições institucionais e o contexto social em que é produzido, nomeadamente, as relações de poder entre os grupos sociais, as concepções do saber e do seu modo de distribuição, as formas de organização, as ideias e os valores hegemónicos na sociedade” (Dias, 1998:62).

“O currículo, além de clarificar o que é e o que não é objecto de ensino, estabelece as regras do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, o currículo impõe-se como “algo” capaz de regular a própria prática, desempenhando o papel de “guião” que, muito embora interpretável e flexível, é determinante da acção educativa nas instituições escolares” (Vilar, 1994:45).

“O currículo escolar existente atende, de facto, os interesses dos grupos que o constituíram através dos saberes e valores transmitidos por aquele. Não sendo todos os alunos iguais, ao nível da cultura e do social, como podem todos, com sucesso, utilizar um currículo igual?” (Pardal, 1993:23)

Da análise de *currículo* feita pelos autores referenciados, assim como, muitos outros que poderíamos referenciar, deparamo-nos com a complexidade que a envolve tornando difícil separar o formal e o informal (este último designado, por muitos, por oculto) no âmbito do Currículo Escolar.

O currículo Total,⁸ assim designado porque compreendemos constituir a interacção do universo de conhecimentos reconhecido como conhecimento oficial, que designamos por formal, na medida em que é formalmente estabelecido, e o universo de conhecimentos informais, resultantes da actividade pedagógica e do seu contexto, que designamos por informal.

Esta distinção não significa que o seu todo se possa separar, mas, tão-somente para destringer o que é politicamente estabelecido e o pedagogicamente oculto.

Também não é nossa intenção fazer recair as análises no âmbito da problemática relacionada com os conceitos, – *formal e informal* – mas, reforçar os valores sociais inerentes ao currículo formal (é o que é estabelecido e legislado pelo governo) – que se prende com a gestão da política educativa; e os inerentes ao currículo informal (em que está subjacente todo o conjunto de condicionantes - humanas, materiais, culturais, contextuais - onde se desenvolve) – que se prende com o acto pedagógico e a sua contextualização no âmbito da comunidade educativa.

Esta interacção verifica-se tanto ao nível dos conteúdos como da forma em como eles são organizados e avaliados, não sendo nossa intenção enveredar na complexa e polémica análise do significado do que é verdadeiramente formal e informal, na medida em que defendemos que o currículo é um produto social.⁹

Salientando o posicionamento de alguns estudiosos como Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Giroux, entre outros, o currículo é a imagem como determinadas classes se organizam no mundo social. De acordo com a análise destes autores o sistema educativo funcionaria com grande eficácia para os grupos sociais que detêm o poder do '*capital económico e cultural*'.

Estamos cada vez mais num espaço onde as desigualdades sociais¹⁰ se acentuam, nas escolas desta sociedade, quer por força das questões de política educativa, quer pelas diferenças individuais dos intervenientes na escola como organização, quer dos contextos sócio-geográficos que envolve o espectro abrangente da acção educativa.

⁸ - Dias (1998:66) designa-o de "currículo como projecto, trata-se de uma construção teórica com regras e pressupostos e ao mesmo tempo de um instrumento orientador da prática educativa; é a mediação entre a teoria e a prática".

⁹ ." O currículo é um produto social que comporta objectivos e tem uma finalidade fundamental, a de orientar a prática educativa nas instituições escolares" (Dias, 1998:66).

¹⁰ A estas desigualdades sociais, Kozol denominou "*desigualdades selvagens*"(Apple, 1999b:20).

O currículo formal serve de “guião”, de fundamentação teórica com regras e pressupostos constituindo-se como instrumento condutor da prática pedagógica, assim como, elemento dinâmico das intenções sociais relevantes. Nele, constam as intenções políticas que são formalmente estabelecidas pelo sistema educativo, que Apple (1999b) designa de “*ensino formal*” na medida em que é organizado e controlado pelo governo – pressupõe um dos tipos de representação do currículo: *o discurso institucional*.

No currículo informal, dependente dos agentes que elaboram as práticas a partir das leituras e reconstruções do próprio currículo – pressupõe o outro tipo de representação do currículo: *o discurso dos agentes*.

A interacção daqui resultante estabelece o caminho como “*projecto cultural*” da sociedade para ser desenvolvido pelo sistema escolar.

Este projecto cultural da sociedade é sempre um caminho árduo, onde surgem grandes desfasamentos entre o sistema escolar e a sociedade, contribuindo para um mal-estar geral que conduz à ânsia generalizada de mudança, aliada a uma atitude reformista.

A reforma¹¹ RCES, legislada pelo Decreto-lei 7/2001, tem por base um conjunto de indisposições que levaram a considerar o ensino secundário actual com ineficácia no contexto da evolução social.

Este posicionamento tornou-se manifesto nos discursos institucionais e dos agentes, evidenciando-se a necessidade da existência de uma conduta formal estabelecida pelo decreto, e as análises das intenções manifestadas pelos agentes. Em resumo, a educação não é um empreendimento neutro, “*que, pela própria natureza da instituição, o educador, se encontra implicado, consciente ou inconscientemente num acto político*” (Apple, 1999b:21). De acordo com o autor, há uma profunda relação entre educação e estrutura económica e entre conhecimento e poder, não podendo o professor deixar de manifestar a sua intenção como agente.

Já Spencer, citado por Apple (1999b:40), induzia aos educadores a questão mais motivadora para os que se preocupam com o processo de escolarização – “*Que tipo de conhecimento tem mais valor?*”

Os conflitos gerados sobre o que se deve ensinar, têm sido e continuam sendo um paradigma do ensino. Para Apple (1996:22), os princípios que norteiam a selecção e

¹¹. Segundo Apple (1999b:22) “*as tentativas de institucionalizar “reformas” neoliberais na educação, como por exemplo, a mercantilização através dos cheques educação (vouchers) e as reformas “neoconservadoras” (tais como o currículo e a avaliação a nível nacional ou o “retorno” à ideia de uma cultura comum)* não têm um interesse meramente académico”.

organização do conhecimento devem estar relacionados com o conhecimento explícito e o conhecimento implícito veiculado nas escolas.

Apesar de sabermos que o currículo escolar é sempre o resultado de conflitos gerados às críticas dos anteriores, sabemos que não existem isolados na escola, mas, são o somatório do que está para além dela.

A problemática da inovação curricular, não deve, contudo, alhear-se das experiências anteriores, que suportam os fundamentos para a mudança, que Apple (1999b), denomina como “*movimento intergeracional*”,¹² onde as mudanças se devem sustentar em críticas com alicerces no currículo anterior de forma a construir uma visão positiva fundamentada nas raízes do passado colectivo.

Segundo Macdonald, *citado* por Apple (1999b:55), referindo-se ao currículo centrado nas disciplinas e, relativamente à realidade americana, afirma:

“ Na verdade, não há nada no desenvolvimento curricular recente que altere de uma maneira fundamental o pensamento histórico disponível no campo do currículo. Com efeito, no actual processo e orientação da mudança, há muitas outras coisas que põem em causa os valores mais duradouros e/ou os processos de desenvolvimento que foram difíceis de conseguir com base na experiência de anos”.

Se a problemática relacionada com a questão do tipo de conhecimento é de extrema importância, a questão que se prende com a elaboração/gestão dos currículos também é muito relevante.

Serão os professores os principais organizadores do currículo?

“O poder sobre os currículos tem vindo a ser centralizado, retirado das mãos dos educadores que o devem pôr em prática” (Apple, 1999b:50).

Aos professores está implícita a prática da gestão curricular, mas, o seu papel de intervenção na organização do currículo é pouco referencial em significado activo.

O que não deixa de ter significado é o papel que a sociedade actual espera da escola que, por sua vez, não vai ao encontro das expectativas sociais desejadas.

¹² “*O movimento intergeracional de crenças firmemente sustentadas, da natureza crítica de certas questões, de uma visão positiva do que a educação pode vir a ser – o próprio facto de todas estas questões serem intergeracionais – garante-nos um lugar seguro, nem que seja por um instante*” (Apple, 1999b:54).

Verifica-se um mal-estar generalizado por parte de todos os intervenientes. Os alunos andam desmotivados porque a escola deixou de exercer o papel de orientação profissional; os professores “desgostosos” suportam as críticas sociais, o fracasso e desmotivação dos seus educandos; pais e sociedade em geral confrontam-se com os desequilíbrios dos jovens perante os problemas que a escola não consegue solucionar.

Continuando unidos às defesas de Apple (1999b:24), reconhecemos, à partida, que as escolas como instituições de preservação e distribuição cultural, também “*produzem e reproduzem formas de consciência, que permitem a manutenção do controlo social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos explícitos de dominação*”.

Partindo da análise da articulação dos três aspectos referenciados pelo autor, “*1 – a escola como instituição; 2- as formas de conhecimento e 3 – o próprio educador ou educadora*”, estes, mantêm no sistema um complexo leque de relações: as relações sociais que dominam na sala de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e económica e o próprio professor, os quais permitem dar lugar a uma sociedade complexa, estratificada e desigual. Mesmo no âmbito económico a escola não é uma organização neutra.¹³ As escolas servem, empiricamente como poderosos agentes de reprodução.

2.1. Avaliação social do currículo: efeitos externos

Sendo a avaliação um dos objectivos fundamentais do currículo, este está envolvido num sistema de avaliação recíproca dos seus principais actores, – professores e alunos – que se prende com medições dos resultados escolares dos alunos. Neste processo tem-se valorizado o chamado “*processo/produto*”, ora fazendo a avaliação recair predominantemente no produto, ora tentando valorizar aspectos do processo formativo dos alunos.

No entanto, até pela implementação que as perspectivas neoliberais foram tendo nas últimas décadas, parece, fazer-se sentir nas escolas, de uma forma mais notória, a necessidade de se alcançar a eficiência, a eficácia e a qualidade. Assim, talvez se possa afirmar que a avaliação tem incidido, sobretudo, no “*produto*”, embora matizando-se, pelo menos ao nível discursivo, com a importância de considerar, avaliativamente, o “*processo*” educativo individual dos alunos.

¹³ - Defendem-no Basil Bernstein, Pierre Bourdieu referidos por Apple (1999b:31).

Tanto o currículo, como a escola enquanto unidade de análise, não se encontram isolados, mas, têm as suas interações com o exterior, mantendo assim, a complexidade das relações sociais. *De acordo com Apple (1999b:64) os currículos “são bem sucedidos” se “produzirem” melhores resultados por menos dinheiro e de uma maneira mensurável e pouco complicada*”.

Esta questão, por si só, estabelece um clima social de desigualdades do qual a escola não se pode alhear sendo difícil a tarefa que lhe é incumbida. Pardal (1993:22), reforça esta ideia afirmando que o currículo escolar acentua as diferenças sociais, sendo *“um factor de desequilíbrio e insucesso escolar”*.

Mas, as escolas sempre estiveram envolvidas por pressões sociais, ideológicas, políticas, económicas, étnicas e de género, bem como, por padrões de resultados diferenciados – a escola não é uma instituição neutra. A escola como instituição dinâmica, sendo uma entidade ao serviço da sociedade em geral, mantém a sua existência ligada à necessidade de manutenção e/ou evolução de/na determinada estrutura social.

Azevedo (1994:177) considera que, falar de qualidade das escolas só faz sentido se se perceber *“que a prossecução da qualidade resulta da conjugação de múltiplos factores e do próprio jogo dos actores envolvidos”*. A essência ou variável chave da qualidade, ninguém a descobriu, apesar dos muitos trabalhos já desenvolvidos para o efeito. No entanto, o mesmo autor, indica-nos um conjunto de elementos-chave que contribuem genericamente para a qualidade de ensino nas escolas, com base no relatório da OCDE sobre “As Escolas e a Qualidade”:

1. *Definição clara, consensual e participada das finalidades (e das funções) da escola;*
2. *Planificação pedagógica realizada em equipa, tomada de decisão partilhada, avaliação formativa dos processos educativos;*
3. *Liderança dinâmica e transformacional;*
4. *Estabilidade do pessoal;*
5. *Formação contínua dos professores visando o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e organizacionais;*
6. *Alto nível de participação e apoio dos pais;*
7. *Reconhecimento e valorização dos valores específicos da escola por parte da comunidade/sociedade;*
8. *Definição do que é preciso aprender, nomeadamente dos saberes técnicos e práticos essenciais;*
9. *Bom aproveitamento do tempo escolar;*
10. *Apoio dinâmico da administração educativa”.*

Talvez se possa admitir, a partir destes pressupostos, que a qualidade de ensino é uma meta a atingir, reconhecendo que, *“a beleza das escolas, está, antes de mais, nas pessoas, no seu crescer e desabrochar, no encanto de cada um com as suas possibilidades e limitações”* (Azevedo, 1994:179).

No entanto, segundo Pardal (1993:10), *“uma escola, que responda às necessidades específicas do indivíduo (facto certamente desejável) é, em regra uma utopia”*. De facto, uma escola é no fundo o suporte dos valores básicos de uma sociedade e segundo Durkheim, citado por Pardal (1993:10), *“possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível”*.

2.2. Avaliação social do currículo: efeitos internos

Admitindo-se que o Currículo Total não será apenas uma sequência organizada de conteúdos (literários, científicos e técnicos) concebidos pelo sistema educativo, sabemos que, a sua prescrição se destina a ser ministrado pelas organizações escolares do próprio sistema. Sendo uma realidade complexa, assume-se como um instrumento de socialização, através da escola, estando interrelacionado com a problemática inerente a dois tipos de representação do currículo: o *“discurso institucional”* que se prende com o currículo formal; e o *“discurso dos agentes”* que, segundo Dias (1998:69), *“resultam simultaneamente das práticas e das leituras ou reconstrução do próprio currículo prescrito”*.

Reconhecendo-se que as representações sociais não estão sempre submetidas ao princípio da estabilidade, da inércia ou da coerência cognitiva, de acordo com Mugny & Carugatti, citados por Santiago (1993:182), *“as inserções sociais e as experiências específicas dos sujeitos não são constantes”*. Assim, há na vida dos sujeitos momentos de ruptura nas relações sociais que são susceptíveis de produzir mudanças na configuração das representações sociais. Isto, permite, que o paradigma da escola transmissiva vá sendo substituído pelo da escola construtiva, onde pais, alunos, professores e o próprio discurso oficial, percebem a escola mais numa direcção pluridimensional que unidimensional, contribuindo assim, para competências intergeracionais dos actores que a envolvem. Parece-nos, que estamos perante um modelo de escola que, provavelmente, continuará a interrogar-se sobre os desafios pedagógicos no sentido de dever responder às necessidades de desenvolvimento do aluno numa acepção integradora social, tornando a escola uma

construção social. O currículo desempenha, neste contexto, um papel de importância na orientação e controlo social, sendo, de acordo com Dias (1998:62), *“um projecto cultural e instrumento orientador das práticas que não poderá deixar de exprimir as condições institucionais e o contexto social em que é produzido...”*. Assim, o currículo exerce a tarefa de transpor do domínio social para o domínio da educação, as funções de homogeneização e diversificação da competência da escola, enquanto organização de socialização, admitindo-se que o currículo nunca é socialmente neutro.

A construção do currículo sofre, também, consequências do contexto, onde predomina o discurso dos agentes resultantes das práticas e das leituras do currículo formal, não deixando de reflectir a diversidade dos dados contextuais, isto é, segundo Dias (1998:70), *“ideologias dominantes, crenças, concepções morais e científicas, estádios de desenvolvimento tecnológico e interesses sociais em presença”*, tornando diferentes as posições no interior da escola, dado *“o contexto organizacional, o posicionamento na estrutura social, os valores, objectivos, expectativas, etc. tenderem a construir leituras específicas da cultura escolar”* (Dias, 1998:71). Se por um lado, o papel do currículo formal é decisivo na orientação e controlo do que se passa nas escolas, admite-se, segundo o mesmo autor, que também é possível encontrar margens de autonomia, tanto nos sujeitos como nas organizações escolares, que estão subjacentes aos efeitos internos. Os diferentes agentes sociais interpretam e constroem a sua visão dos objectivos educacionais e dos processos em como estes se concretizam, *“tendendo a construir as leituras específicas da cultura da escola”* (1998:71), contribuindo para que os processos de interacção entre os diferentes agentes sociais conduzam a efeitos não planificados e não previstos no currículo formal. O currículo formal é influenciado por *“hábitos, tradições e comportamentos”* que, segundo o autor, impõem-se de tal maneira, embora de forma inconsciente, que de uma maneira oculta ou informal, desempenha papel fundamental nos processos de formação.

Dias (1998:73) clarifica-nos que, o carácter oculto do currículo, pode traduzir-se, nomeadamente, *“na maior carga horária às disciplinas de carácter teórico e abstracto, no maior rigor na avaliação, na sujeição a exame acentuando o seu peso e selectividade de certas matérias consideradas mais importantes por oposição a outras consideradas menos importantes e, por isso, optativas”*.

A este propósito Apple (1999b:72) refere que, *“nenhuma avaliação social do currículo pode ficar concluída a não ser que chegue à “caixa negra” da escola e investigue o que realmente é ensinado e quais as experiências concretas dos alunos”*, realçando assim a importância de considerar o

currículo informal em qualquer avaliação que se faça a propósito do desempenho realizado numa escola.

No Currículo Total, subjacente à complexidade do currículo como um todo, segundo Apple (1999b:73), verificam-se três áreas básicas que estabelecem a ligação entre os currículos e as estruturas ideológicas e económicas:

“1. As interacções e regularidades quotidianas da vida escolar a que denomina de currículo oculto.

2. O corpus formal do saber escolar – o próprio currículo aberto que está implícito nos manuais e materiais escolares e a forma como é planificado e filtrado pelos professores.

3. As perspectivas fundamentais, os procedimentos e as teorias -... que os educadores costumam utilizar para planear, organizar e avaliar o que acontece nas escolas”.

As questões que se prendem com o informal do currículo, parecem, por si só, um complexo processo de reprodução das desigualdades sociais, tornando-se um verdadeiro paradigma educacional entender qual e como, é considerado o conhecimento “legítimo”.¹⁴ Apple (1999b:112) refere que, *“o controlo social e económico ocorre nas escolas não somente na forma das disciplinas que as escolas possuem ou nas tendências que transmitem, mas, também, nas regras e nas rotinas para manter a ordem, no reforço das normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc.”.*

No enquadramento de desigualdades inerentes aos sujeitos, as situações / problema de ordem educacional, podem implicar currículos adaptados que contemplam as diferenças. Este facto, talvez possa ser referido como contendo algum grau de autonomia na gestão curricular. Estas situações / problema, genericamente, andam relacionadas com alunos de meios mais desfavorecidos, que à partida são diferentes e, diferentes se tornam numa sociedade de diferenças. Assim, a própria escola como organização tem a função mecanicista de avaliação social.

A escola interage de forma a favorecer a produção, a legitimação e a acumulação. Segundo Apple (1999b:112), *“as escolas não controlam apenas pessoas, também ajudam a controlar significados. A partir do momento em que preservam e distribuem aquilo que é considerado conhecimento legítimo – o conhecimento que todos devemos ter – as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos”.* No entanto, não podemos tomar como certo que os alunos

¹⁴“ Mais importante do que verificar se os alunos são ou não capazes de aprender ou ter aprendido um conjunto específico de factos, capacidades ou disposições, devíamos querer saber qual o tipo de conhecimento, quem o seleccionou e porque foi organizado e ensinado duma maneira especial e a esse grupo em particular” (Apple, 1999b:74).

são “*receptores passivos*” nos quais a escola “*derrama*” valores e conteúdos ideológicos; e será um risco assumir que os alunos não tenham algumas respostas criativas para as funções selectivas da escola.

Reforçando esta dupla perspectiva, Paul Willis, citado por Apple (1999b:77), no seu estudo sobre um grupo de alunos do ensino secundário, onde a escola desenvolveu um currículo diferenciado, concluiu que, mesmo este, na sua maioria, não era eficaz quanto às necessidades dos alunos. Salienta ainda, que as diferenças não advinham do “*QI*” (coeficiente de inteligência ou capacidades), mas, tinham “*mais a ver com a cultura activa dos próprios alunos e com o seu lugar na divisão social e sexual do trabalho e na estrutura de classe*”.

Assim, talvez possamos admitir a manutenção de uma sociedade desigual por muito que se proclame a igualdade social. As diferenças sociais andam também ligadas às expectativas reduzidas dos alunos, voltando as costas, muitas vezes, às expectativas escolares. A cultura literária é de certa forma rejeitada, valorizando-se o trabalho normal e físico, interagindo com o mundo que o rodeia, conduzindo-nos a uma situação paradoxal: se por um lado, se admite uma sociedade de diferenças, por outro, parece ser difícil pretender que a escola tenha um papel hegemónico, mas, antes que tenha a capacidade de gerir as diferenças como um bem social. Não podemos alhear-nos do conjunto de complexidades¹⁵ em que a escola se envolve, na medida em que ela própria é uma organização social contextualizada, mas, agir de forma a torná-la motivadora para os jovens, e, com repercussões para toda a comunidade em geral.

Segundo Apple (1999b), a proposta-chave passa pela democratização do processo de avaliação, que se mantém ainda estandardizado. Pais, educadores e toda a comunidade vivem com o enigma da avaliação. É esta que determina o sucesso ou insucesso que cada vez mais se encontra nos verdadeiros fundamentos que alicerçam a polémica do ensino. Os “rankings” de escolas são o elemento político-ideológico de que se serve o sistema para publicitar as diferenças baseadas na tão proclamada qualidade.

As diferenças da escola não estão alheadas das diferenças sociais. Todos estamos convictos desta realidade. Para poder efectuar uma análise relacional, torna-se importante olhar a escola, tanto no seu exterior, como no seu interior, na medida em que as escolas não estão imunes às desigualdades. “As escolas, através das actividades curriculares, pedagógicas e de

¹⁵ Estas complexidades estão relacionadas com os problemas de mudança na sociedade actual que Santos (1996:20) “*estabelece um conjunto de “debates” para alicerçar o impacto na transformação da modernidade*” ou na emergência do que autores caracterizam como pós-modernidade.

avaliação, que fazem parte do quotidiano das salas de aula, desempenham um papel importante na preservação, senão mesmo na produção dessas desigualdades” (Apple, 1999b:113).

Tal como referimos, o Currículo Total, sendo um conjunto de conteúdos seleccionados formalmente “*por uma instituição ou grupo de especialistas politicamente legitimados*” (Dias, 1998), não deixa, de uma maneira informal, de reflectir a diversidade contextual, resultando assim, um processo complexo de interacções não neutrais. Admitindo-se esta complexidade poder-se-á afirmar que a escola não exerce um papel de neutralidade, ela própria cria conflitos e alianças, que conduzem o currículo escolar como instrumento de leituras dos objectivos educacionais de acordo com os processos de concretização utilizados. A escola tem a sua dinâmica própria, estando condicionada por posições diversas, de alunos e de professores, como elementos produtores e receptores de conhecimentos, valores e práticas. De acordo com Gimeno (1995:205) o professor “*é o último árbitro*” na aplicação do currículo nas aulas.

No acto educativo, também caracterizado por processos de interacção quotidiana, há a predominância de efeitos não planificados e não previstos que não são observáveis senão a médio ou a longo prazo, implicando assim, algum carácter incerto e impreciso. Assim o autor considera que “*el profesor está implicado en un proceso de observación, interpretación, construcción de significados sobre la realidad pedagógica que le sirven para predecir acontecimientos, que también actúan de guía en su conducta. Esos procesos son esenciales para el ejercicio de su actividad, en la medida que el profesor toma inexorablemente muchas decisiones, trabajando con objetos y realidades interpretables, dentro de ambientes complejos, fluidos; algo que en otras profesiones puede no ser tan decisivo*”.

3. Questão do conteúdo do currículo

Estamos perante um sistema onde sobressai o currículo organizado por disciplinas, onde o conhecimento se arrisca a perder de vista a perspectiva abrangente, centrando-se nos saberes especializados. Mas por outro lado, encontramos-nos perante a necessidade de possuir saberes suficientemente amplos que permitam a flexibilização e adaptação a um mercado de trabalho, em constante mutação, cada vez mais exigente de capacidades, como o espírito crítico e de iniciativa, ou comunicativas.

Assim, a preocupação tende a centrar-se no tipo de conhecimento a privilegiar no sistema educativo, a forma como o transmitir, o peso que cada disciplina adquire, ou ainda o espaço concedido à interdisciplinaridade.

Muitos comentadores defendem que a técnica está a sobrepor-se à substância. Segundo Apple (1999b:83), *“o debate profissional sobre o currículo tem a tendência de debruçar-se hoje sobre os procedimentos, e não sobre o que conta como sendo conhecimento legítimo”*. Tavares (1996), embora defendendo a ênfase nos procedimentos, refere-nos que não basta ensinar, é preciso induzir os alunos a saber aprender, qualquer que seja o nível de aprendizagem, passando pela aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo. O autor canaliza esta problemática para uma dinâmica de pensar e aprender estrategicamente. *“Nesta nova óptica, o para quê e o porquê, com quem, com quê, como, em que circunstância aprender terão de fazer parte integrante de um mesmo processo”* (Tavares, 1996:38). Ainda segundo o mesmo autor, uma das razões pela qual esta necessidade assume relevância é a de que, a sociedade da informação em que vivemos, “não disponibiliza tempo para gerir a informação disponível, tornando-se, em muitos casos, uma fonte de dispersão e confusão e está já a gerar uma espécie de iletrados, que poderíamos designar por “iletrados diplomados”, e até altamente diplomados, especializados a um maior ou menor grau” (Tavares, 1996:26).

A sociedade vive hoje confrontada com o poder e o prestígio que preocupa os mais velhos e cuja ambição transportam para os mais novos. Segundo Tavares (1996: 40-41), é urgente criar a ruptura aos modelos de aprendizagem e desenvolvimento, que se foram construindo ao longo dos tempos permanecendo enraizados hoje – é imperativo colocar ênfase nos sujeitos, nos processos, nos produtos numa interacção dinâmica social onde todos aprendemos e reaprendemos. Fazendo a sua construção crítica à preocupação assente no domínio do conhecimento, Tavares (1996:40) refere que,

“apesar dos ventos que sopram no sentido contrário, cujas teses não deixamos de incorporar nos nossos próprios discursos, pelo menos os de circunstância, e nos normativos que regem os nossos sistemas de aprendizagem, continuam a ensinar-se coisas que não se sabe bem para que servem, quer do domínio das diferentes especialidades quer do domínio das ciências sociais e humanas, em que os aspectos burocráticos, eurocráticos ou planetariocráticos se fazem sentir, em grande medida, nos nossos esforços e a comprometer os nossos magros recursos ... sem se perceber que ir ao encontro dos problemas concretos das pessoas é aquilo que interessa ao Homem dos nossos dias”.

M. Schiro, citado por Zabalza (1995:121-125), a partir da análise que fez aos conteúdos dos currículos, considera duas dimensões bipolares, uma, que se refere à focalização na disciplina e nos conteúdos de aprendizagem; outra, refere-se às exigências pessoais e subjectivas do aluno. Estas duas dimensões conduzem a quatro visões diferentes dos conteúdos e da sua aprendizagem, originando quatro modelos de escola: o *modelo academicista* em que a escola está centrada nas disciplinas e nas aprendizagens formais; o *modelo humanista-expressivo* em que a escola está centrada no aluno; o *modelo tecnológico* que considera a escola centrada na eficácia e, o *modelo crítico* em que a escola está centrada na mudança social.

O referido autor caracteriza o *modelo academicista*, perspectivando-o centrado nas disciplinas e aprendizagens formais e respondendo às exigências do Programa. Valorizam-se os conhecimentos a adquirir e organizam-se os espaços, tempos e actividades em função desses mesmos conhecimentos. Privilegiam-se critérios de programação padronizados e baseiam-se as técnicas de avaliação em resultados objectivos e mensuráveis.

Relativamente ao *modelo humanista-expressivo*, que surge, a partir dos movimentos de 68, Schiro, citado por Zabalza (1995:123), considera que este tentou, num primeiro momento, reformar os currículos tradicionais, radicalizando, posteriormente, esta postura no sentido de preconizar uma ruptura total e o desenvolvimento livre e criativo, sem conteúdos nem programas pré-definidos da acção escolar. A grande ideia de base deste modelo é a centralidade no aluno, tal como ele é, considerando-o como critério prioritário na delimitação do conhecimento e das actividades a desenvolver pela escola. Assim, apesar da permanência das disciplinas, são os interesses do aluno, as suas motivações, os seus desejos, as suas relações com as pessoas e com o meio que exercem um papel fundamental no desenvolvimento dos conteúdos.

O *modelo tecnológico*, visa, essencialmente a eficácia da educação, isto é, torna possível fazer e atingir aquilo que se lhe exige. O autor, que temos vindo a seguir, refere que hoje, este modelo está fortemente enraizado nas estruturas administrativas, assim como nos profissionais da educação, dado que se reclama maior qualidade educativa, geralmente traduzível por uma maior capacidade de explicar o porquê de determinado procedimento.

Finalmente, Schiro, aponta o *modelo crítico* como resultante da intersecção da realidade subjectiva e do uso do conhecimento, proporcionando uma percepção individual ou colectiva da mudança social. Postulam-se conteúdos culturais intrínsecos à situação

real, à volta dos quais se realiza um trabalho formal geral e, em simultâneo, uma análise crítica. Valorizam-se os conteúdos da situação social, mais do que os de carácter individual, defendem-se relações, não de dependência, mas de contraste com o meio envolvente, não numa aproximação dogmática ou academicista do conhecimento, mas de procura de soluções aplicáveis à situação. Freire terá sido um dos autores que se posicionou neste modelo de ensino.

No entanto, o currículo e as opções curriculares parecem não estarem isentas de conflitos. Nos conflitos estão inerentes os valores das disciplinas e, muitas vezes, são eles que determinam as opções da organização escolar. O poder manifesta-se no interior da escola no posicionamento da disciplina e do seu valor. De acordo com Pardal (1993:17), “*a distribuição de disciplinas ao longo do percurso escolar é feita em função de diversas justificações técnicas, que procurariam efectuar uma adequação entre os conteúdos curriculares formais e as necessidades do desenvolvimento de uma sociedade*”. Em questões sociais podemos, talvez, problematizar o facto de continuarmos num enquadramento onde os valores associados às disciplinas se fazem sentir no seio da comunidade escolar. Reconhece-se de extrema importância o valor do Português e da Matemática¹⁶ como suportes de mais valia do conhecimento. Segundo Apple (1999b:87), “*as polémicas sobre o conteúdo e a forma do currículo, sobre a escolha da atribuição de elevado estatuto a determinados conhecimentos e aos detentores dos mesmos, são muitas vezes enformadas por conflitos maiores entre e dentro de grupos que estão no poder neste momento ou que desejam possuir esse mesmo poder*”.

Não serão as provas de aferição ao nível do 9º ano, de Língua Portuguesa e Matemática, um exemplo concreto, reconhecido pelo Sistema Educativo, onde os valores atribuídos a algumas disciplinas são valorizados?

Não serão uma forma de legitimação das diferenças curriculares oficiais?

Não serão a forma de manter a tradição selectiva?

Esta abordagem de natureza do conflito está veiculada através dos fundamentos do nosso senso comum. Como nos referencia Apple (1999b:198), “*os pressupostos do senso comum que possuímos podem ser utilizados como dados para focalizar o significado oculto de grande parte do que inquestionavelmente fazemos nas escolas*”. Com eles não podemos defender qualquer compromisso como dado garantido que se possa tornar objecto de investigação, mas, servimo-nos deles para nos questionarmos.

¹⁶ “*Os esforços efectuados para reformar o ensino e os currículos – especialmente em áreas como a matemática que sempre constituíram fontes de estratificação social, assim como, possíveis caminhos para a mobilidade – também se situam no meio de relações maiores*” (Apple, 1999b:96).

Os que estão no poder são, por assim dizer, os detentores das tomadas de decisão ao nível dos valores que no momento são mais convenientes e de acordo com Michael F. D. Yong, referenciado por Apple (1999b:88), *“os que estão em posições de poder irão tentar definir o que é considerado como sendo o conhecimento, o grau de acessibilidade de qualquer conhecimento a grupos diferentes, e quais as relações aceites entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que têm acesso às mesmas e que as disponibilizam”*.

Neste contexto, assume importância a emancipação da escola que permite a capacidade de a ver como organização em toda a sua complexidade positiva e/ou negativa. Esta complexidade tem proporcionado um enquadramento que tem sido indutor de um mal – estar generalizado, notório através das intenções de “reformas” (ora implementadas ora suspensas) que se têm verificado no sistema educativo em geral e, em particular, ao nível do Ensino Secundário.

As questões que se prendem com a Reforma do Ensino Secundário têm andado em constantes oscilações, notando-se uma política de gestão curricular educativa com dificuldades de acertar o passo.

4. Interacção político - pedagógica no espectro da educação crítica

“Não se é professor em abstracto”

(Patrício, 1989:229)

O carácter igualitário, defendido por alguns, anda envolvido de utopias na medida em que não somos uma sociedade igualitária. A própria dinâmica social cria diferenças onde subjaz as diferentes relações de poder. Logo, o poder social não está igualmente distribuído na sociedade embora saibamos que os fundamentos de luta social fazem da igualdade uma bandeira. Segundo Costa (1996:55), a imagem da escola enquanto democracia¹⁷ tem sido defendida por parte de investigadores, políticos e alguns intervenientes educativos, e, *“constitui, possivelmente, um dos lugares mais comuns do discurso educacional português das duas últimas*

¹⁷ *“A fundamentação teórica desta imagem da escola situa-se, tomando como quadro epistemológico de referência as teorias organizacionais, na sequência dos estudos iniciados pela Teoria das Relações Humanas”* (Costa, 1996:56).

décadas”. De acordo com John Fiske, citado por Apple (1999b:9), “qualquer configuração de relações sociais envolve necessariamente poder e resistência, dominação, subordinação e, até mesmo, luta.

Esta conflitualidade está implícita em todas as instituições que predominam na sociedade e, são relevantes no contexto da educação. De acordo com Costa (1996:7), sendo as escolas consideradas *“como locais de investimento privilegiado dos reformadores e dos políticos da educação, detentores de um lugar de destaque na construção dos quadros legais, entendidos como contextos próprios de inovação pedagógica e de requalificação das práticas educativas”*, estão sujeitas às pressões e às expectativas sociais, conduzindo a uma dupla dimensão: social¹⁸ e organizacional.¹⁹

Assim, as relações de poder, isto é, as políticas sociais manifestam-se na política educativa: o ensino, os currículos, as políticas e práticas avaliativas não andam libertas desse envolvimento.

Admitindo uma sociedade de diferenças inevitáveis, a questão subjacente à educação crítica levanta o véu a um conjunto de questões que nele se refugiam e que sustentam o paradigma educacional:

- Como deverá ser organizada a educação?
- Que currículo, isto é, qual o conhecimento legítimo e “oficial?”²⁰

¹⁸ “ A educação para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social, que se manifesta na interacção entre gerações, própria do acto educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e associações diversificadas” (Costa, 1996:9).

A dimensão social da educação foi defendida por Durkheim a partir do conceito: “A educação é a acção exercida, pelas gerações adultas, sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada reclamam” (Mialaret, 1976:9).

¹⁹ “ Poder-se-á ainda falar numa outra dimensão da educação – a organizacional – que consiste na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento que a cultura ocidental denominou escola”. (Costa, 1998:9) “Este segundo movimento que contribuiu para trazer a escola como organização para a ribalta do pensamento educacional teve a ver com as mudanças ocorridas em meados dos anos setenta no âmbito da construção teórica da administração educacional” (Costa, 1996:22).

²⁰ Apple (1999:39) considera “ conhecimento oficial nos Estados Unidos à consequência contraditória de compromissos e acordos pelos quais o Governo teve de responder aos grupos que estavam nos vários níveis de estrutura social.”

Pardal (1993:19) entende que “com efeito, o currículo oculto apoia, embora de maneira mais silenciosa que o formal, o sistema escolar enquanto instituição e, através deste, o sistema social que o suporta”, entendendo assim, que o currículo formal e oculto tornam legítimo o que é oficial.

Jackson (1969) no âmbito da problemática do currículo oculto, refere-se a este, “para denunciar a existência, na escola e na sala de aula, de um currículo outro, para além do currículo tido como oficial.” (Morgado, 2000:26)

- Qual a escola que melhor se adapta às exigências/necessidades sociais?

O suporte da investigação poderá estar directamente relacionado com a procura incessante duma sociedade onde a justiça social se torne o lema pela luta de uma vida melhor para todos os cidadãos, num Mundo desigual. Pensamos que não se tratará de um posicionamento que deriva apenas de um certo “*estado romântico*” mas, que será uma luta que alimenta a esperança.

Parece ser consensual, que em termos de política educativa deve procurar-se fundamentá-la em pressupostos de não segregação social, contudo a realidade parece apresentar-se inevitável e quase inata para alguns indivíduos, porque independentemente de todas as teorias de igualdade, nascem diferentes.

Como caminhar neste labirinto?

A nossa abordagem de currículo não pretende ser globalizante,²¹ mas encará-la mais numa perspectiva sociológica.

Sendo esta perspectiva de currículo escolar relativamente recente, segundo Pardal (1993:13-14), tem sido objecto de análise de investigação científica da “nova” sociologia da educação, que tem centralizado as suas atenções num melhor conhecimento da escola e, por conseguinte, tem desenvolvido alguma oposição crítica às teorias sociológicas tradicionais positivistas, estas preocupadas com questões macrosociológicas. Assim, a perspectiva de análise defende que o currículo não se reduz a um projecto global de estudos, “*de estratégias de aprendizagem e de mecanismos de avaliação*”. A grande problemática subjacente ao currículo escolar, é que ele comporta “*tudo aquilo que não aparece programado, mas que, nem por isso, não alimenta o sistema escolar*”.

Estamos conscientes que a sociedade do ontem mudou. Um processo rápido de descontinuidades nos afrenta não permitindo que o indivíduo seja indiferente.

No entanto, o ensino parece caminhar em passos muito lentos, encontrando-se, talvez, desarticulado da vida real. Aparentemente continua com imensas lacunas numa sociedade da informação, do consumo, da diferença, (cada vez mais notória dos seus

Torres Santomé (1995:201) concorda com a ideia de Jackson ao considerar que para além do currículo tido como oficial, “*que de forma clara tenta corporizar as intenções do que se pretende que se desenvolva na sala de aula – normas legais, programas oficiais, conteúdos a abordar – existe um currículo oculto...*” (Morgado, 2000:26)

²¹ Para Pardal (1993:13) há que lembrar a existência de “*diferentes perspectivas na abordagem do currículo escolar: epistemológica, psicológica, filosófica, sociológica*”...

membros), onde a compreensão dos fenómenos se radicaliza a larga escala passando do local e exteriorizando-se no universal. Deparamo-nos com uma mudança social e, somos “forçados” a admitir que o currículo escolar só poderá ser “eficaz” se acompanhar o ritmo da mudança. *“Um currículo escolar só é verdadeiramente compreensível no interior da sociedade e da cultura para o qual existe... da consonância entre o modelo de sociedade e o seu currículo escolar e da alteração daquele se o modelo curricular utilizado não for condizente com a sua própria dinâmica e objectivo”* (Pardal, 1993:15-16).

É consensual que a dinâmica social existe sendo o objectivo da educação acompanhar o seu ritmo dinâmico. Numa perspectiva de educação crítica, admitindo assim, a fundamentação dos que defendem a mudança do currículo escolar e, simultaneamente reconhecendo como Pardal (1993:20-21), que *“o currículo ideal não existe”*, podemos, no entanto, considerá-lo como o resultado de uma luta constante que envolve os mais diversos agentes sociais.²²

A luta é tanto mais eficaz quanto mais persistente e interactiva.

Sendo assim, continuamos a questionar-nos sobre a fundamentação do currículo:

- Componentes de valores de reprodução de conhecimentos?
- Valorização do saber-fazer?
- Valorização da vertente mais humanística, técnica ou científica?
- Saídas profissionais ao nível do ensino secundário?
- Preparar o aluno para a estabilidade?
- Preparar o aluno para a crise e a instabilidade?

Constata-se um mal-estar notório e generalizado, com reformas sucessivas na educação, com a intenção de reorganizar o currículo que parece perder as capacidades de acompanhamento da evolução social.

Uma das reflexões possíveis a propósito desta interrelação entre sociedade, escola e currículo, poderá basear-se na perspectiva crítica²³ da educação, verdadeiramente

²² “...agentes sociais – o Estado, as Igrejas, os Sindicatos, as Associações de Pais, etc.” (Pardal, 1993:20).

²³ Apple na conferência que realizou numa universidade da Coreia do Sul, confirmou que a educação crítica tem um verdadeiro significado na luta pela democracia (Apple, 1999a:14).

Para o desenvolvimento de uma concepção produtora da pedagogia crítica, Giroux, citado por Silva (2002:17) considera a necessidade de perspectivar em termos dialécticos os conceitos de ideologia, hegemonia e cultura.

McLaren, citado por Silva (2002:18), acrescenta ainda que, a abordagem dos contextos culturais em que educadores e estudantes se movem transforma a pedagogia numa prática crítica, que explicita a relação íntima entre educação e cultura.

libertadora, que cria tensões e medos nos grupos dominantes, mas, simultaneamente, conduz a consequências de pressão e ameaça para quem a utiliza.

Nas referências de Apple, Giroux, Peter McLaren, Silva e outros, nos quais fundamentámos a defesa da pedagogia crítica (considerando-a incorporada na perspectiva crítica da educação), defendemos que esta, pode contribuir e permitir uma “*pedagogia significativa*” onde o “sucesso” seja uma meta individual, mas também da comunidade educativa. E comunidade educativa, no espírito referenciado por Formosinho (1989), não é limitativa ao professor/aluno, mas é abrangente a todos os responsáveis, estendendo-se, portanto, a análise crítica, a todos os actores envolvidos.

É certo que uma pedagogia encarada nestes moldes implica riscos. Os riscos que a sociedade não domina e que muitos transportam para o sistema educacional exigindo que a escola os liberte.

Giroux, citado por Silva (2002:12), aliado a algumas ideias defendidas pela Escola de Frankfurt,²⁴ tenta conduzir-nos ao nosso próprio equilíbrio, induzindo-nos que, “ainda é possível “reconstruir” as escolas como esferas públicas democráticas, lugares de luta pela justiça social e de coragem cívica, contra os discursos que as erigiram como lugares de uma suposta neutralidade educacional”.

Giroux, referido por Silva (2002), tem vindo a desenvolver o seu trabalho ao longo das últimas décadas, na fundamentação e defesa do discurso crítico educacional, defendendo que se trata de um posicionamento e de uma pedagogia que coloca os educadores numa situação de alerta e de indagação perante o conhecimento, e o quanto é fundamental a sua essência crítica perante o Mundo de subjectividades que nos rodeia nesta transição societal.

Prende-se com as expectativas que alimentam os professores e educadores em geral, donde germinam as inquietações sobre o significado e valor do seu trabalho.

Este espírito de pedagogia crítica constrói-se a partir de um certo alhear aos modelos conservadores que dominam os programas educacionais, em que os currículos se encontram pré-definidos, os materiais estabelecidos, onde o professor se resume ao papel de transmissor “objectivo” e “eficiente” distribuindo o conhecimento.

Trata-se, assim, de lapidar arestas às diferentes faces de organização social, para que os discursos em geral se encaminhem por uma perspectiva de mudança em relação à

²⁴ Recuperando algumas ideias da Escola de Frankfurt, por Gramsci, Dewey e Paulo Freire, citados por Silva (2002:12).

produção de práticas educativas alternativas, indo ao encontro da diversidade contextual, que marca a vida de cada indivíduo e dos seus grupos.

Esta atitude relaciona-se com as mudanças inerentes ao acto pedagógico que Giroux, citado por Silva (2002:21), chama “*momento pedagógico*.” “Considera que a pedagogia crítica diz respeito a um esforço de construção de uma noção de experiência que deve estar presente no espaço escolar, mas que nele não se esgota, uma vez que os estudantes ocupam, na sua vida quotidiana, outros lugares onde também decorrem aprendizagens de valor educativo. Educar é muito mais do que dominar um corpo de conhecimentos e implementar os *curricula*”.

Apple (1999a), Tavares (1996) e outros, que fundamentam o estado das coisas em lacunas que se prendem com as interrelações sociais, (quer no âmbito dos humanos quer no âmbito das coisas) referem-nos, que o paradigma social dos nossos dias se encaminha para um caos, onde as “relações interpessoais”²⁵ e a “análise relacional”²⁶ podem conduzir a um estado de maior equilíbrio social. Contudo, mesmo que a sociedade aparente desordem, ou se apresente como complexa, ela mantém a estreita relação de carácter económico, político, de valores, de coesão social, etc. com as suas instituições. A escola, à semelhança de outras organizações, é influenciada, isto é, é permeável, a todos estes factores de tipo mais globais da sociedade. Assim, os aspectos políticos entram também na organização escolar, que de há muito se sabe que não é neutra. A propósito da presença, mais ou menos explícita, das componentes políticas e dos conflitos que se geram na organização escolar, Costa (1996) apresenta uma metáfora organizacional que associa a escola à ideia de uma “*arena política*”. Esta imagem de escola é, segundo Costa (1996:73), “*uma viragem importante nas concepções vigentes no âmbito da análise organizacional.*”²⁷

²⁵ “Apesar das guerras, dos conflitos de toda a ordem, dos egoísmos e individualismos, que campeiam por todo o lado, uma nova onda de esperança se levanta assente em relações interpessoais, qualitativamente diferentes” (Tavares, 1996:25).

²⁶ “Análise relacional, isto é, as instituições e acontecimentos da nossa vida quotidiana precisam de ser entendidas não de uma forma isolada – separada das relações de dominação e exploração que ocorrem na sociedade em geral – mas de uma forma que realce as suas interconexões com as relações de dominação e exploração” (Apple, 1999a:17).

²⁷ - Na organização escolar deste modelo organizacional há um conjunto de indicadores que Costa (1996:73) destaca:

- a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;

Esta reviravolta que ocorreu durante os anos setenta, está de costas voltada com a imagem de “*escola democrática*” e, segundo Bacharach, citado por Costa (1996:77), a concepção homogénea, racional e consensual passou para uma visão heterogénea “*em que a harmonia foi usurpada pelo caos*”.

No âmbito deste modelo e, concretamente na investigação, para explicar situações educacionais, o tipo de políticas de interacção-conflito tem sido visível no campo das reformas educativas.

Afonso, citado por Costa (1996:87), no seu trabalho de investigação sobre a reforma da administração escolar em Portugal, baseou-se nos pressupostos teórico-metodológicos dos modelos políticos, esclarecendo que “*... a escola foi entendida como um sistema político onde diferentes clientelas com interesses e estratégias díspares interagem e influenciam os decisores de modo a obterem decisões e acções favoráveis*”.

4.1. A diversidade como proposta da educação inclusiva numa perspectiva de educação intercultural

A proposta da educação inclusiva tem-se manifestado como forma alternativa para lidar com as diferenças.

Verifica-se a partir de várias tentativas de alteração curricular, que estiveram subjacentes à legislação que orientou pedagogicamente os currículos alternativos e, manifesta-se hoje, ao nível do Ensino Básico, na Reorganização Curricular do Ensino Básico²⁸ da reforma em vigor, pressupondo de forma adequada a adaptação dos objectivos pedagógicos disciplinares no âmbito do perfil do aluno.

As orientações curriculares que contemplam as áreas e os ciclos do ensino básico, apoiaram-se numa nova cultura de currículo, com práticas mais autónomas e mais flexíveis, mas, não menos complexa, o que se torna evidente no texto da Reorganização Curricular do Ensino Básico (2002: 6, 10 e 11): “*Por um lado, trata-se de um trabalho que contraria a forte tradição de produção de orientações programáticas baseadas em tópicos específicos e dispersas pelas disciplinas e anos de escolaridade. Por outro lado, a natureza do trabalho torna-o sempre*

- os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;

- interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional”.

²⁸ -Decreto-Lei 6/2001, implementada generalizadamente no ano lectivo 2002/2003.

inacabado e susceptível de melhoramentos de diversos tipos ...” adquirindo-se assim, um conjunto de “competências” de acordo com os princípios e valores orientadores, entre eles, “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções, mobilizando saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano”.

Segundo André A. de Medeiros (2004:33), a expectativa da escola inclusiva, pretende *“fazer fluir a discussão sobre a diversidade e subjectividade humanas e sobre os processos de construção de identidades”*. Pretende-se alicerçar as múltiplas facetas do processo de inclusão numa forma geral no currículo da educação básica. É no fundo um processo de reconstrução curricular.

A perspectiva da educação intercultural compreende a diversidade não como um problema, mas como um recurso para a educação, considerando-se que, segundo Almeida (2004:62), *“em geral, os currículos escolares reafirmam a superioridade de uma cultura erudita associada a uma determinada classe social, sendo deles excluídos os conhecimentos, práticas, afectos e valores próprios da vida quotidiana de alunos e alunas, e entendendo que para promovermos uma sociedade mais compreensiva e humanitária é preciso abordar diferenças e desigualdades no processo educativo”*.

Rejeitando as concepções universalistas da educação, reforçam-se os valores das diferenças como construções históricas e culturais. Assim, defendendo os valores do local intrínsecos da comunidade (de acordo com a versão dominante da actualidade), é possível implementar práticas pedagógicas capazes de articular conhecimentos escolares com valores, saberes e práticas dos alunos. Estas gestões contrariam os discursos que pretendem naturalizar uma identidade nacional, defendendo que, *“o currículo escolar deve contemplar as variadas formas de expressão da cultura produzida pelas famílias e grupos socioculturais aos quais pertencem os alunos e alunas”* (Almeida, 2004:62).

Enquadrado nesta perspectiva, o currículo será muito mais do que o formal, o legislado, e do que o oculto escolar, considerando-se o todo complexo que tenta situar o quotidiano escolar no centro da produção do conhecimento pedagógico, (Nóvoa, 1995) tornando indissociáveis a vida e a docência. Para Momberger, citado por Passeggi, (2004:70), *“as histórias de vida asseguram o lugar do indivíduo na história colectiva e respondem pela reorientação profissional na qual valorizam-se os saberes subjectivos”*.

Para além das questões que se prendem com o currículo, é de extrema importância a forma como se desenvolve. Este carácter de interacção entre “os saberes”, isto é, a educação articulada com a cultura, permite uma educação aberta, multicultural, com faceta de transdisciplinaridade que, segundo Cruz (2004: 74-75), permite formar um pensar

planetário, uma educação aberta para o novo milénio. *“Esse relacionamento cultura escolar/cultura histórica produzida pela sociedade, é uma possibilidade de religar escola oficial com saberes tecidos pela sociedade dos homens”*.

Segundo Grilo (Fórum sobre E.D.C. 1999a:16), temos necessidade de introduzir maior flexibilidade no que fazemos, há *“que abandonar os modelos únicos, abandonar as uniformizações e abandonar, digamos, o feito por medida. Cada um de nós é diferente”*.

Perante a cultura de centralização existente, temos que assumir a responsabilidade da cultura de autonomia.²⁹

Os padrões que as escolas prosseguem, no âmbito da cultura da autonomia, estão necessariamente intrínsecos à própria noção de mobilidade da população dentro do espaço europeu. Não se trata de interrelações locais, mas, numa perspectiva abrangente, do transnacional.

A dinâmica *escola, diversidade e currículo* é uma *“dinâmica positiva porque não é formal, porque não é imposta e traduz a vontade de quem está no dia a dia a fazer a escola, a trabalhar em educação”* (Benavente, Fórum E.D.C., 1999:21).

De acordo com Pierre Bourdieu, referido por Benavente (1999), a indiferença às diferenças, ou seja, a igualdade formal, a uniformidade aparente é a pior das desigualdades que se pode introduzir no sistema. Por tal facto se fala tanto de diversidade.

Aceitamos este contexto, porque só faz sentido, na medida em que a igualdade e a uniformidade só existem para quem não reconhece as diferenças de escola. Aceitando a diversidade com orientações comuns, de acordo com Benavente (1999), *“sem prejuízo dos objectivos mais ricos e fundamentais da escola, que são a justiça social, a igualdade de oportunidades, o equilíbrio na distribuição de recursos para o saber, o conhecimento e a cultura, em função da diversidade de contextos, só assim, podemos avançar para mais igualdade entre as escolas, das condições de trabalho e de ensino-aprendizagem para uma maior igualdade de resultados”*.

Admitimos, nesta ordem de ideias, a flexibilização e adequação dos alunos e dos contextos em que se desenvolvem as aprendizagens – como constituindo hoje uma preocupação generalizada.

Segundo Barroso (1999:78-89), as medidas tomadas neste sentido só terão fundamento aceitando *“as componentes locais do currículo”* – significando assim, a adequação dos currículos à diversidade dos alunos. *“Na verdade o grande desafio que se coloca*

²⁹ - *“Agora, nós não temos uma cultura da autonomia. Eu diria até o contrário. Nós temos uma cultura de centralização, que não provém apenas da vontade da administração central, mas também provém, permitem-me que o diga, de alguns dos senhores professores e das senhoras professoras, não quererem, por vezes, assumir determinadas responsabilidades”* (Marçal Grilo, Fórum E.D.C. 1999a:16).

hoje a qualquer política que visa a promoção do sucesso educativo, no contexto de uma sociedade democrática, é o de reconhecer a heterogeneidade dos alunos como um valor estruturante do sistema educativo”.

De acordo com Zabalza (1999:94), a problemática da diversidade como modelo axiológico, e como princípio de procedimentos práticos da acção educativa nas escolas, está hoje a constituir uma espécie de *“religión postmoderna.”*

Esta problemática que domina a educação poderá analisar-se segundo duas perspectivas:

- *“la diversidad desde el punto de vista de las instituciones educativas”.*
- *“la diversidad desde el punto de vista de los sujetos”.*

Esclarecendo, o autor diz que a primeira está interrelacionada com a problemática da autonomia das instituições escolares, enquanto a outra, se prende com o compromisso educativo com os indivíduos para que a escola a aceite como tal.

A ideia da escola inclusiva configura-se neste cenário necessariamente marcado pela heterogeneidade onde é praticamente impossível seguir um sistema comum de trabalho.

O *“construto complexo”* (Zabalza 1999:105-106) da diversidade está relacionado com a complexidade do conceito, mas, a ideia da *“compreensividad”*, configura o cenário formativo marcado necessariamente pela heterogeneidade encontrando uma melhor resposta com as escolas inclusivas.

1. Reforma, Mudança e Inovação: elementos para a sua compreensão

Vivemos numa época em que a sociedade em mutação permanente, gera circunstâncias, a cada instante diferentes das anteriores. As expectativas, as aspirações, as exigências e as próprias mentalidades, alteram-se a um ritmo francamente acelerado, relativamente a períodos anteriores. O sistema educativo parece esgotado e incapaz de dar respostas necessárias a estas mudanças constantes. Talvez seja esta uma das razões pela qual se ouve frequentemente falar na crise do sistema educativo.

Defende-se que as características da sociedade actual parecem esvaziar de sentido a manutenção de um sistema educativo burocrático e centralizado, baseado na perspectiva da igualdade de acesso à escola (escola de massas), que tendo tido a sua importância, só por si parece não bastar para se alcançarem as metas que a sociedade, na actualidade, propõe às suas instituições de formação. Segundo Barreto, citado por Santos (2002:1-2), *“as circunstâncias históricas que estão na origem de sistemas históricos centralizados, unificados e nacionalmente integrados, estão largamente ultrapassadas. As necessidades que levaram à criação do sistema educativo (...) estão geralmente satisfeitas, protegidas pelas leis e garantidas pelos costumes: mais do que a política educativa e respectivas instituições são a sociedade no seu todo, a Constituição, o regime político e as instituições que garantem a igualdade dos direitos entre os cidadãos”*.

Assim, não será de estranhar que desde a década de 80 (sobretudo), as reformas se tenham manifestado como sinal inequívoco do mal-estar que se vive, facto que as torna tão proclamadas e tão sedutoras.

Reforma tem sido, portanto, pelo menos nos últimos vinte anos, um conceito que se tem implementado e generalizado, apresentando-se como uma solução para todos os problemas. Mas, importa explicitar o que se entende por ‘reforma’. Assim, o Dicionário Ilustrado de Língua Portuguesa da Editorial Verbo (1988:1532), refere que reforma significa o *“acto ou efeito de reformar, restaurar, reorganizar, modificar ou corrigir”*. Na verdade, nas últimas duas décadas, a necessidade de reformar tem reunido alargados consensos em Portugal, assumindo a perspectiva de reorganizar, no sentido de corrigir o centralismo educativo de pendor burocrático, aparentemente cada vez menos capaz de dar respostas à complexidade crescente da educação.

No âmbito da perspectiva global da reforma, Canário, citado por Afonso (1998:80) defende que *“uma reforma é geralmente entendida «como uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica»”*.

Afonso (1998:79) reforça esta ideia, afirmando que *“falar de reforma educativa implica considerar uma variedade de iniciativas que visam alterações no alcance e na natureza da educação pré-escolar e escolar, passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas formas de selecção e creditação tipificando uma Reforma Global em que objectivos importantes devem ser atingidos simultaneamente e de modo coerente”*. Trata-se de uma perspectiva que considera a reforma como medida de grande alcance. Esta visão, de inspiração pombalina ou napoleónica, concebe as reformas centralmente. Estas são constituídas, geralmente, por textos de grande rigor e organização jurídica, onde tudo, ou quase tudo é previsto e englobado, não deixando nada ao acaso ou para decisão de outrem. Não é raro, também que tais reformas se assumam como realmente avançadas ou inovadoras, dado que são quase sempre preparadas por elites qualificadas, muitas vezes com perspectivas tidas como avançadas em relação aos padrões vigentes. Lima (1988:56), nos Documentos Preparatórios III da Comissão de Reforma do Sistema Educativo salienta que não será por falta de *“ideias (em quantidade e em qualidade) que os insucessos da implementação (das reformas) acabam por emergir. O problema reside no processo de concepção e na falta de articulação que mantêm com o domínio da execução”*.

Na verdade, parece haver uma distância entre concepção e execução, ou entre a ideia e a realização da mesma. Portugal, um país de forte socialização centralista e normativista, poderá correr o risco de tender a ignorar as diferenças entre a *“realidade de direito e a realidade de facto, entre as estruturas formais e as estruturas informais, parecendo fazer acto de fé na crença de que a realidade é passível de mudança simplesmente por decreto”* (Lima, 1988:56).

Contudo, o conceito de reforma não é consensual. Alguns autores consideram, numa acepção mais pragmática, que as reformas são projectos mais circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redireccionar as instituições educativas sem preocupação de promover mudanças radicais.

Esta foi a perspectiva defendida pelo Governo do Partido Socialista, manifesta no seu programa de governo (1995) e reafirmada, ao longo da sua governação, pelos vários Ministros da Educação, nomeadamente por Marçal Grilo. Este procurou desvincular-se da noção de ‘reforma’ aproximando-se mais de metodologias

‘gradualistas’, isto é, conotando-se mais com as ideias de ‘reorganização’ ou ‘revisão’. A este propósito, o ministro afirmava que *“vivemos a ilusão de que as mudanças globais e de sistema eram as mais adequadas. Houve porém, demasiada incerteza, instabilidade e insegurança em resultado da aplicação desse modelo. É chegado o tempo de privilegiar o gradualismo, a estabilização das instituições e de partilhar responsabilidades”* (Grilo, 1999a). A aplicação desta perspectiva tornou-se evidente com a apresentação do Pacto Educativo para o Futuro, da responsabilidade do Ministério da Educação (1996) onde se enfatiza a ideia de que a noção de ‘reforma’ acabava, afirmando-se que *“a escola é, hoje, uma realidade multiforme, admitindo várias soluções organizativas”*. Entre 1996 e 1999, várias foram as intervenções de Marçal Grilo (1999b) que reforçaram esta ideia ‘gradualista’ da actuação, no âmbito da política educativa, em Portugal. São exemplos desta posição, as afirmações do Ministro quando refere: *“eu não acredito nas reformas globais; não podemos confundir as mudanças fundamentais que queremos com uma ideia estática de reforma estrutural, assente num conceito de receitas e golpes de mágica de que claramente nos queremos demarcar”*.

Lima (2000), relativamente às diferentes concepções que estão na base das mudanças da Administração Escolar, em Portugal, nos últimos vinte e cinco anos, aponta quatro fases relevantes. A primeira e a segunda circunscrevem-se no âmbito das dinâmicas da revolução do 25 de Abril, sendo que, na primeira fase ocorreu uma *“revolução democrática”* que se traduziu pelo ensaio autogestionário das escolas e, a segunda, compreendida entre 1976 e 1986, terá correspondido à *“institucionalização da gestão democrática”* e à *“reconstrução do paradigma da centralização, garantindo o retorno do poder ao centro”* (Lima, 2000:51). A terceira fase, decorre no período da Reforma Educativa (1985-1995), pretendendo, essencialmente, *“articular a democratização da educação e a modernização da educação e das escolas, especialmente tendo em vista os desafios decorrentes da adesão de Portugal à (actualmente designada) União Europeia”* (Lima, 2000:54). Finalmente, a quarta fase ocorre, no período de governação socialista considerando-a Lima (2000) como *“a fase das decisões políticas pós-reformistas”*.

Contudo, seja qual for a perspectiva de reforma que se valorize, parece consensual que em nenhum caso ela poderá obter o sucesso pretendido, sem que os actores, directamente implicados, se envolvam na sua concretização. Assim, afigura-se de extrema importância que os actores tenham a consciência clara dos objectivos a atingir. De acordo com Vaz (1985:316) *“quanto mais se possui uma consciência clara dos objectivos a atingir, maiores possibilidades existem de alcançar o fim almejado”*. Benavente

(1990a:99), também se refere à importância da tomada de consciência, por parte dos actores, no processo de reforma, afirmando que *“não se pode falar de «conscientis-acção»¹ sem intervenção, quer dizer, sem tradução de consciência crítica, sem intervenções qualitativamente diferentes do passado”*.

Porém, mesmo que as reformas sejam muito participadas, mesmo que os actores estejam conscientes dos princípios pretendidos, mesmo até, concordando com eles, na verdade os consensos globais parecem não serem possíveis de se alcançarem, assim, perante uma qualquer reforma é habitual surgirem opositores, por vezes enérgicos, *“suficientemente criativos e engenhosos para construírem múltiplas formas de resistência (...). Seria ingenuidade pensar que uma reforma ou uma estratégia de mudança são realizáveis à margem de conflitos e de resistências. A questão fundamental é a de saber gerir (capacidades e meios) democraticamente os conflitos, alcançando sempre consensos alargados”* (Lima, 1988:55, 59).

O relatório da UNESCO, coordenado por Delors (1996:24), debruça-se também sobre a necessidade e a importância de se promoverem reformas nos sistemas educativos, afirmando-se a necessidade de se criarem soluções a longo prazo, sem descorar as dificuldades a curto prazo, no sentido de conduzir ao sucesso das reformas que se impõem. Assim, demasiadas reformas em cascata acabariam por *“matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos os actores a altura de nela participarem. Por outro lado, (...) muitos reformadores optam por soluções demasiado radicais ou teóricas não tomando em consideração os úteis ensinamentos da experiência, ou rejeitam as aquisições positivas herdadas do passado”*. Estes poderão constituir-se como factores de resistência por parte dos actores (professores, pais e alunos) à concretização das reformas.

As tentativas de impor as reformas de ‘cima’ ou de ‘fora’ têm assegurado uma maior dificuldade de sucesso, isto porque, segundo Lima (1988:58), *“não é a lei que se quer propriamente alterar, mas sim os comportamentos dos actores. Ora os comportamentos, atitudes e padrões de actuação não são passíveis de mudança simplesmente por via legislativa. Exigem, geralmente, a compreensão de diversificadas circunstâncias e situações institucionais, geográficas, culturais, profissionais, etc., e requerem a participação empenhada de todos os directamente implicados no processo”*. Ozga (2000), simplifica esta questão afirmando *“mudança em educação depende do que os professores fazem e pensam. É tão simples e complexa como isto”*.

¹ - *“Conscientis-acção é, para nós, esta implicação activa e consciente, articulando crítica e intervenção, interrogação e descoberta do novo num dado contexto social e institucional, pessoal e colectivo tornado consciente”* (Benavente, 1990a:99).

Assim, um processo de mudança “*não se inicia, nem sequer culmina com a aprovação de grandes monumentos legislativos. Exige processos mais lentos, menos formalizados e, por vezes, menos visíveis em termos públicos e imediatos*” (Lima, 1988:57).

A mudança parece ter um ponto de partida diferente do ponto de partida da reforma. Ela parte da análise crítica das diversas situações existentes, da tentativa de as compreender e explicar, e, sobretudo, da capacidade de considerar os pontos de vista dos vários actores envolvidos no sistema. Uma estratégia de mudança, neste contexto, não poderá assumir a perspectiva de tipo ‘one best way’, ou seja, não poderá ser a solução óptima, uniforme para todos, nem para todas as circunstâncias. Antes, assumir-se-á numa perspectiva “*heurística, mesmo experimental, que poderá, ou não, vir mais tarde a ser generalizada*” (Lima, 1988:58).

A necessidade de mudança que se sente está plenamente justificada pela insegurança e intranquilidade. Parece consensual que os sistemas educativos necessitam desenvolver a capacidade de regular e adaptar constantemente o seu próprio sistema de acordo com a contínua mudança social das sociedades de hoje.

Numa sociedade do conhecimento, a escola é, certamente, um suporte e instrumento de mudança, actuando sobre os seus elementos essenciais – as pessoas, dado que se constitui como um espaço privilegiado de construção pessoal e de formação para uma sociedade que exige cada vez mais flexibilidade e adaptabilidade.

Contudo, na sociedade actual, coexistem várias perspectivas e terminologias, por vezes antagónicas. É frequente ouvirmos falar da necessidade de políticas emancipatórias que valorizem o local e a comunidade, mas parece ainda ser dominante nas actuações (e nos discursos) uma preocupação de pendor mais economicista onde os conceitos de qualidade, eficácia, eficiência e gestão de recursos são uma realidade. Assim, sobressaem no terreno, termos² como cliente, consumidor, accionista, qualidade, excelência, liderança, desempenho, que andam ligados a fins economicistas e conservadores.

²- Uma das preocupações das novas formações governamentais e de novos regimes no que concerne a cidadania e a justiça social, prende-se com a substituição por termos vazios de significado, como cliente, consumidor, accionista, qualidade, liderança, desempenho (Ozga, 2000: 27-28).

Fala-se cada vez mais na gestão educativa³. Clarke e Newman, citados por Apple (1997:52), afirmam que, *“esse conceito preencheu o espaço discursivo onde a mudança é concebida. Define o terreno e a direcção da mudança. Expressa os futuros imaginados e os modos como os atingir. Estabelece os limites do possível, e do imaginável, e, acima de tudo, do que pode ser expresso verbalmente”*.

A economia e a eficiência tornaram-se valores essenciais a atingir, e os mercados assumiram-se como suporte dos processos de mudança, mas também *“de instabilidade e de esvaziamento de significados, com o perigo de perda da capacidade de prática social”* (Ozga, 2000:28). As mudanças deste tipo conduzem à *“pacificação”* (Ozga, 2000) do papel do cidadão e a um Estado cada vez mais inflexível e determinante. Segundo Offe, citado por Campos (1996:14), *“o poder do Estado luta contra possíveis ataques provenientes do exercício do direito a uma participação democrática, não os abolindo, mas desenvolvendo tendências desfavoráveis, imunizadoras, que neutralizam a sua eficiência e alcance”*.

No entanto, os órgãos centrais, em determinadas conjunturas sociopolíticas, elaboram um *“conjunto de medidas legislativas a que se dá o nome de reforma educativa”* (Benavente, 1992: 47-48), com intenção de mudança. Estamos perante mudanças de fundamento neoliberal, onde o espírito de contestação não é o suficientemente forte e eficaz, condicionando, na política educacional, a capacidade dos professores defenderem valores alternativos limitando a capacidade da educação explorar um ensino mais justo. A mudança em educação tenderá, pelo menos ao nível discursivo, a ultrapassar a reprodução das desigualdades, combatendo os fins conservadores que actualmente o reveste.⁴

Parece haver acordo entre Estado, professores e sociedade em geral, da necessidade de mudança, em questões de política educativa curricular no ensino Secundário, mas a mudança não requer, necessariamente, uma ruptura com o vigente podendo ter como modo a fluidez adaptativa. O que parece tornar-se claro, é a tensão (Ozga, 2000:41) *“que tem existido e se mantém entre o Estado e o corpo educacional”*. Poderemos, talvez, adaptar para o contexto português, algumas das razões apontadas por Ozga (2000:41) para a manutenção desta tensão latente: *“as oscilações no relacionamento entre*

³ - *“Managerialismo de management (em inglês) significa gestão.”* (Ozga, 2000:28) *“Não é apenas gestão, mas o antídoto para o profissionalismo do sector público, tal como o conhecemos”*.

⁴ - *“Os governos procuram usar a educação com fins específicos: como meio de melhoramento da produtividade económica, como treino de mão-de-obra, como um mecanismo de escolha e selecção para as oportunidades existentes”* (Ozga, 2000:33).

Estado e profissão docente estão ligadas não só com a natureza das actividades que os professores empreendem, como com o contexto mais amplo no qual trabalham – em especial o contexto económico, onde é importante o grau de pressão que é exercido sobre a educação para contribuir para o crescimento económico, para a solidariedade social ou para a coesão cultural”.

A mudança em educação, de acordo com Fullan, citado por Ozga (2000), está inteiramente relacionada “*com o que os professores fazem e pensam*”, sendo simultaneamente simples e complexa. Morgado (2000:22), defende também que “*o fulcro de toda a mudança educacional, ao localizar-se no campo curricular, revela-se imprescindível para transformar e melhorar o ensino, verificando-se um maior empenho e cooperação no estudo e no desenvolvimento do currículo, nomeadamente por parte dos professores*”.

Na revisão da literatura que fizemos, a maioria dos autores relacionam, de perto, os conceitos de mudança e de reforma com o de inovação. Para Hassenforder, citado por Mendes (1999:63), “*a inovação é uma mudança mas nem todas as mudanças podem ser consideradas inovações*”.

O tema inovação é actual persistindo na preocupação dos responsáveis políticos de forma sistemática, organizada e declarada, isto é, enquanto temática de problematização nas agendas políticas.

Embora se reconheça que se trata de uma noção polissémica, com diferentes acepções, associa-se (ou até se confunde) a outras noções como a de mudança, de reforma, de desenvolvimento, de renovação, de transformação, de progresso, etc.. No entanto, podemos, talvez referir que o fenómeno inovação está subjacente ao “*motor*” de mudança, estando na ‘moda’ dos discursos do quotidiano.

A inovação educativa, em Portugal, tem sido um tema que se tem vindo a consolidar ao nível académico-científico, distribuindo-se pelas mais diversas áreas. Mas também ao nível político, a inovação educativa tem vindo a assumir-se como uma preocupação crescente. Mendes (1999), considera que este crescendo se precipitou com o fim da escola de elites, isto é, com a democratização do acesso por parte de largas camadas de população à escola, antes excluídas, provocando o surgir da escola de massas com as consequências já conhecidas, nomeadamente, a complexificação do sistema, quer em termos organizativos, quer em termos de estrutura. Assim, o sistema educativo é colocado perante solicitações novas que requerem soluções inovadoras. O mesmo autor vai mais longe, arriscando mesmo uma conclusão, que embora sendo de base empírica, poderá gerar reflexão. Essa conclusão prende-se com a possibilidade de a complexificação dos sistemas e subsistemas sociais, ser geradora por si mesma, de

ondas de inovação ao nível das estruturas de coordenação e de gestão, tornando-se “*uma necessidade vital do sistema*” (Mendes, 1999:60).

De acordo com Hord, citado por Oliveira (2004:1), podemos considerar que a predominância da inovação está subjacente a “*qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema*”, sendo um fenómeno que medeia entre “*a resposta adaptativa e a resposta criativa*”.

Com efeito aceitando a definição de inovação como sendo um fenómeno sistemático que medeia a “*resposta adaptativa*” e a “*resposta criativa*”, podemos considerar que a sua predominância está subjacente ao factor de mudança. Esta definição enquadra a sua análise num modelo que se circunscreve a um conjunto de “*críticas de cima para baixo*” (Ventura, 2002, aulas do Mestrado), pelo factor subjectivo que a encerra: “*o que é uma inovação para uma pessoa pode não sê-lo para outra dentro de um mesmo sistema; a inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe os seus efeitos*”. Contudo, este conceito tornou-se demasiado simplista não abarcando a complexidade das escolas e das relações entre professores e alunos, tanto ao nível da planificação e execução onde predominam diferenças significativas, como ao nível do momento da sua realização, carecendo de uma visão mais detalhada e interdisciplinar.

Reconhecendo-se que a inovação está directamente relacionada com os princípios que a promovem, não podemos descorar alguns factores relevantes que a impulsionam: os actores da inovação terão necessidade de conhecer e compreender os princípios motivadores, assim como, as posições que o processo inovador desperta nas pessoas. Sendo assim, de acordo com (Ventura, 2002), há duas formas básicas que garantem a probabilidade de êxito na introdução de uma inovação: a “*cooptação*” em que a inovação se orienta conforme a participação ou os interesses da escola não sendo planificada pelos especialistas; a “*adaptação mútua*” que se prende com o carácter de negociação ou acordo entre os impulsionadores da inovação e os professores.

Apesar da controvérsia que se pode gerar à volta da inovação, cada vez mais, vai ganhando consistência a ideia de que o estudo da inovação no contexto das organizações educativas, se inscreve numa lógica da inovação aplicável às organizações sociais em geral, apesar de Huberman, referido por Mendes (1999:62), considerar que os sistemas educativos são específicos, caracterizados por uma “*lentidão*” das inovações e pela tendência para o “*conservadorismo*” que afecta os professores e as

escolas. Contudo, apesar do termo inovação ser usado amiudadas vezes, parece não ter um significado preciso, talvez por se ter caído um pouco na banalização do seu uso. Por conseguinte, surge com frequência no discurso, como uma espécie de efeito de moda. Fala-se de inovação tecnológica, técnica, organizacional, no ensino, na formação, na gestão, etc., e tem tido subjacente a ideia de benefício social, pelo que a utilização do termo inovação tem produzido como que um efeito mágico gerador de consensos sociais.

Segundo Oliveira (2004:2), *“inovação tem sido, por excelência, objecto de trabalho em economia e refere-se, essencialmente, à técnica, isto é, ao modo como a mudança na técnica permite produzir riqueza”*. Neste sentido, a técnica, durante muito tempo, teve uma importância enorme na análise económica, dado que permitia a divisão parcelizada do trabalho na indústria e constituía um factor importante de crescimento económico. Até 1950, a teoria económica dominante centrou as suas atenções no equilíbrio económico, focalizando-se na questão da quantidade/preços. No entanto, nos anos 50, descobre-se que a produção podia aumentar mantendo constantes o trabalho e o capital, o que conduzia à ideia de que haveria um “factor residual” (Oliveira, 2004:3) desconhecido que era necessário estudar. Propõe-se, na altura, que se considere a mudança técnica como possível factor residual. O ‘progresso técnico’ começou por ser considerado o aperfeiçoamento dos equipamentos. A isto convencionou-se chamar *inovação no processo*.

Este aperfeiçoamento permitia implementar novos processos de trabalho e, assim, reduzir os custos de produção e foi-se impondo na área da economia, como resposta às preocupações com os custos, com a produtividade, com a competitividade e com o emprego.

Posteriormente, juntou-se, nas análises económicas, um outro factor, a *inovação no produto*. Nos anos 30 Kuznetz, citado por Oliveira (2004:4-5), aborda esta questão, defendendo que *“o carácter distintivo das sociedades industriais modernas era o seu sucesso na aplicação de conhecimento sistematizado à esfera económica, conhecimento derivado da investigação científica”*. Nesta altura, esta posição não obteve grande sucesso dado que quer este autor, quer Shumpeter (autor que também abordou a questão da inovação no produto nos anos 30), colocaram-se numa posição de ‘*outsiders*’ face à teoria dominante em economia. Contudo, já nos anos 80, Rosenberg, retoma a importância da *inovação no produto*,

considerando, metaforicamente, que *“excluir a inovação no produto do progresso técnico é o mesmo que representar Hamlet sem o príncipe...”* (Oliveira, 2004:4).

Assim, nos anos 80 colocam-se, no mesmo quadro teórico, a *inovação no produto* e a *inovação no processo*. Esta evolução de perspectiva induz uma visão dinâmica de mudança técnica, contrariamente ao que, tradicionalmente, se considerava, ou seja, na posição tradicional prevalecia uma concepção estática de técnica, sendo esta considerada como um bem, um *‘input’*, completamente acabado, que as empresas adquiriam no mercado. Por seu lado, a visão dinâmica da técnica evidencia que esta não é um dado adquirido de uma vez por todas, que o processo de mudança técnica não se pode confinar ao espaço da empresa e que o enquadramento institucional é igualmente importante, tanto no desenvolvimento da técnica, quanto na sua difusão.

Neste contexto, inovação será, portanto, *“um processo que se desenrola no tempo e no espaço”* (Oliveira, 2004:6) e *“inclui a invenção, a inovação, propriamente dita, e a difusão”* (Oliveira, 2004:10). Contudo, a mesma autora (2004:7), alerta para o risco de ao considerar a inovação como um processo, se abrir a possibilidade de incluir, também, como inovação, todos os factores que concorrem para a concretização desse processo, ou seja, seria como confundir a organização do trabalho e todos os meios necessários à sua implementação (homens, máquinas, procedimentos, conhecimentos) com o trabalho em si. Para a autora esta confusão poderá estar na origem de se apresentarem como inovações as mudanças nas organizações, na gestão de recursos humanos ou nos níveis de qualificação. Na verdade, a autora (Oliveira, 2004:7), refere que mudanças nos *“factores de suporte de inovação”* podem não culminar em inovação.

Recorrendo a Shumpeter, Oliveira (2004:9), considera que a *“inovação está menos associada a ‘novos saberes’, avanços científicos e à capacidade de assumir riscos, do que ao espírito de criatividade e capacidade de iniciativa (...) Inovar é, basicamente, combinar elementos já existentes e, portanto, ser criativo”*.

Para a sociologia da inovação, segundo Law, citado por Oliveira (2004:10), *“a inovação é considerada como um processo colectivo, uma malha social heterogénea, que se vai tecendo e que só existe como um todo”*.

Por seu lado, Mendes (1999:63), considera que *“inovação é o resultado de uma vontade determinada, trata-se de um fenómeno mais preciso e mais localizado”* (comparativamente com a mudança). Assim, à inovação será possível, geralmente, atribuir-se uma autoria,

uma origem e uma intencionalidade, com vista a melhorar o funcionamento de um dado sistema social.

Assim, podemos concluir que uma mudança ou reforma pode não ser inovação. “A inovação, em si mesma, é uma resposta criativa” (Oliveira, 2004:16).

Nesta linha de orientação Fernández Enguita, citado por Afonso (1998:80), defende o termo inovação na medida em que o aplica “*para mudanças relativas aos conteúdos de aprendizagem e aos métodos de ensino*”. Afonso (1998:80) reforça esta perspectiva afirmando que a reforma engloba mudanças ao nível macro e a inovação mudanças ao nível micro, “*podendo verificar-se reformas sem inovação e, sobretudo, inovações sem reforma*”.

2. As reformas educativas

As reformas educativas têm sido objecto de investigação de muitos dos trabalhos ligados ao domínio das Ciências Sociais. Nos trabalhos que tomam as reformas educativas como objecto de investigação, o conceito de reforma acaba por estar implícito na medida que se trata de uma reforma decretada. Simultaneamente, os conceitos de inovação, mudança e reforma, a propósito dos quais Cortesão (1988:12) conclui haver uma grande pluralidade de aceções, consoante “*as perspectivas teóricas, as variáveis de contexto e das posições ideológicas e culturais dos diferentes autores*”, são hoje dominantes na educação.

Segundo Martin Carnoy et al, citados por Afonso (1998:79), “*para além do problema de definição, há uma grande heterogeneidade na implementação, de modo que o mesmo conceito apresenta, na prática, enormes variações...*”. Os mesmos autores classificaram as reformas educacionais em quatro tipos, consoante as respectivas variações subjacentes: “*reformas microtécnicas, as macrotécnicas, as micropolíticas e as macropolíticas*”.

As primeiras referem-se às mudanças técnicas, relativamente pequenas no processo educativo, que não requerem modificações organizacionais das escolas e que podem ser instauradas no sistema educacional sem maior impacto. Por seu lado, a categoria macrotécnica implica um conjunto de alterações mais abrangente, que afecta a organização e o conteúdo do ensino.

As reformas micropolíticas implicam mudanças no sistema interno das escolas, “*com respeito a quem toma decisões sobre o currículo, o pessoal, a colocação de recursos e a instrução*”

enquanto as reformas macropolíticas implicam “importantes mudanças no governo e no controlo da educação” (Afonso, 1998:79).

Para Weiler, citado por Afonso (1998:78), a reforma educativa implica um conjunto de iniciativas “*que visam alterações no alcance e na natureza da educação pré-escolar e escolar, passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas formas de selecção, orientação e creditação*”, chamando-lhe “*Reforma Global*.” Numa outra perspectiva, há os que consideram, como Soltis, citado por Afonso (1998:78), que as reformas “*são projectos circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redireccionar as instituições educativas sem preocupação de promover mudanças radicais*”.

Na acepção das reformas globais, Canário (1992:198), entende-as como “*mudança em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas e redefinição de finalidade e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica*”, logo, este conceito poderá introduzir-se quando se trata de “*mudança planificada centralmente, exógena às escolas, em que predomina uma lógica de mudança instituída (...)*”

Quanto à relação das reformas educativas portuguesas com a mudança social, Stoer (1986) referindo-se à reforma de Veiga Simão, chama a atenção para o facto de a reforma no ensino poder:

- “*agir como pivot nos debates sobre o desenvolvimento/modernização do país;*
- *significar uma mobilização que pode levar em conta ou estimular as reivindicações e interesses de certos grupos sociais;*
- *actuar como legitimador de uma tentativa de reestruturação de forma do Estado*”.

Nesta ordem de ideias, em relação paralela com o que foi ilustrado por Bowles et al , citados por Afonso (1998:83), relativamente aos estados Unidos, poderemos talvez afirmar que os principais períodos de reforma “coincidiram com, ou surgiram imediatamente após, períodos de agitação social e conflito político”.

Com efeito, as reformas contemporâneas são também determinadas por impulsos de tensões e transformações importantes em contextos nacionais e internacionais que, segundo Afonso (1998:82), revelam “*a complexidade das interrelações entre factores económicos, políticos e culturais, a ênfase nos aspectos simbólicos e de legitimação política das reformas*”, que estão subjacentes à compreensão dos respectivos contextos. Para Fernández Enguita, citado por Afonso (1998:83), “*el impulso para las reformas educativas suele tener dos fuentes, alternativas o confluyentes: la competencia internacional y el malestar social*”.

Barreto, referido por Afonso (1998:83), relativamente ao contexto social, encara as reformas educativas em Portugal (e em todos os países ocidentais), que se verificam e

movimentam a um ritmo acelerado, como sinal de mal-estar generalizado existente nos sistemas e nas escolas. Parece que esse mal-estar não resulta exclusivamente da escola, nem das características do sistema educativo, antes, resulta também, em grande parte, da sociedade envolvente. O mal-estar social que se faz sentir ao nível nacional, advém, como nos refere Afonso (1998:83), “*das exigências ditadas pela concorrência e pela competição económica internacionais que pode criar o clima desfavorável a novas propostas de reforma*”. Neste contexto, talvez pudéssemos afirmar que, a RCES em análise, estará enquadrada neste espírito, na medida em que as suas directrizes legais foram decretadas ideologicamente por um governo, manifestamente impulsionada pela sociedade em geral, subjacente ao mal-estar que se faz sentir no âmbito da educação. Estamos num enquadramento mundial em que a ênfase na mudança, se assume como uma realidade global e, segundo Zakharieva, citado por Afonso (1998:83) “*as reformas educativas não são apenas um imperativo mas também a única oportunidade de a educação preservar a sua funcionalidade*”⁵.

As reformas podem também ter a função de suporte das crises da educação pública, tendo como objectivo a gestão da própria crise. Aqui, as reformas acabam por construir dilemas que afectam a sua própria eficácia, motivando a procura constante de novas soluções e proporcionando avanços e recuos.

Fernández Enguita, citado por Afonso (1998:84), entende que as reformas se convertem numa “*espécie de estado permanente*” ao qual não é alheia a dificuldade do governo em satisfazer as expectativas e as exigências para a educação escolar. Esta característica de “*estado permanente*” está subjacente à reforma em estudo neste trabalho, atendendo à oscilação entre a implementação/suspensão/implementação.

Estes ciclos de reformas educativas, segundo Camoy et al, citados por Afonso (1998:84), dão ênfase a determinadas dimensões da educação, que de acordo com as forças divergentes se vão manifestando no interior do Estado, “*ora pressionam para a implementação mais democrática ora suportam os fundamentos de política educacional para atender às necessidades da economia*”.

⁵ - P. Olsen, citado por Afonso (1998:83), acrescenta que “*uma sociedade em que a mudança é normal e um sinal de modernidade, e em que, as reformas são justificadas pela necessidade de acentuar os aspectos de racionalidade, eficácia e da eficiência, ideias de reforma, aceites como modernas, são difíceis de mudar*”.

2.1. Enquadramento reformista dos últimos anos

A sociedade dinâmica em que se integra a escola, fruto das novas tecnologias, das alterações económicas e sociais onde estamos inseridos nacional e internacionalmente, têm acentuado a tendência de reformas nos sistemas em geral e no sistema educativo em especial.

Segundo Pacheco (1996:149), a reforma educativa não será uma simples resposta de mudança, mas, *“deriva da exigência do conjunto de reformas que têm pressionado a instituição escolar”*. O autor refere que a dinâmica das reformas de 80/90, assumiu um enquadramento global em todos os continentes, tendo sido evidente no Japão e nos Estados Unidos, assim como, assumiu extrema importância no sistema educativo português.

Segundo Apple (1999b:198), as *“reformas graduais”* apresentam resultados muito problemáticos e, frequentemente acabam por prejudicar os indivíduos a quem se dirigem. Este tipo de reformas têm dominado a educação e o currículo, dada a ideologia liberal que orienta a acção educativa, assim como, as diferentes pressões e o interesse que se tem sentido no domínio da área curricular. Não se demitindo a escola da importância da formação individual, tem concentrado a sua preocupação, nos últimos tempos, no âmbito da problemática curricular que tem emergido em todos os níveis de ensino. Assistimos a uma redefinição dos fundamentos da escola, tendo-se já verificado reformas ao nível do ensino básico – reorganização curricular do ensino básico –, que tem preocupado e concentrado os diferentes actores e políticos de gestão. Esta dinâmica estende-se também, ao nível das propostas do ensino secundário, considerando-se de extrema importância a reflexão crítica neste domínio, *“sendo necessário que os educadores se empenhem no sentido de analisarem as formas através das quais permitem que valores e compromissos operem, inconscientemente, através deles”*.

Deparamo-nos perante o espírito reformista na educação que tem colocado a escola e os professores numa azáfama constante de elaboração de suportes escritos: projecto curricular de escola e projecto curricular de turma, entre outros documentos-chave de gestão educativa, ao nível do ensino básico. No entanto, o enfoque relevante tem-se situado ao nível mais teórico que prático. *“Ao longo das duas últimas décadas gerou-se no campo educativo a ideia de que o professor “VIP” é o gestor e que o aumento da importância e da*

dignidade das funções que desempenha é directamente proporcional ao seu afastamento do trabalho com os alunos” (Ferreira, 2003:386).

Segundo este autor (2003:387), a imagem da “reforma educativa” anda associada a uma preocupação constante, colocando os professores num reboço sobre como lidar com as questões de novidade que a sustentam, fundamentalmente no âmbito das áreas disciplinares não-curriculares. Fruto de uma mentalidade expectante que a azáfama da reforma educativa ajudou a interiorizar, os professores têm desenvolvido a crença de que as mudanças lhes são exteriores e que dizem respeito essencialmente ao que “eles” – uma entidade abstracta que tende a referir-se ao Ministério – produzem em termos normativo-legais. Há, assim, uma tendência de encaminhar as reformas dos últimos tempos para um conjunto de produção escrita que os “decretos” que a estabeleceram o exigem. Assim, as reformas encaminham-se para um espírito envolvido com preocupações mais teóricas (suportes) do que para as preocupações práticas (e seus efeitos) no acto pedagógico.

Parece-nos óbvio, que o espírito reformista dos últimos tempos não tem preenchido as lacunas sentidas, tendo-se enveredado por um conjunto de dinâmicas de suporte teórico e tendo-se desvinculado da essência das práticas. Continuando com as referências de Ferreira (2003:390), *“há actividades conjuntas, como a ida das crianças às piscinas, o desfile de Carnaval, festas, etc., mas na esfera do trabalho pedagógico quotidiano, dizem (professores entrevistados no âmbito do trabalho consultado) que não têm sido promovidas mudanças.”* Assistindo-se a esta “azáfama reformista” permanente, continua-se com o espírito de alerta e de indecisão no âmbito do ensino secundário.

2.2. O conceito de currículo no contexto da reforma: funções básicas

No contexto da reforma o currículo tem assumido o conceito numa versão simplificada. Segundo Zabalza (1995: II), *“curriculum es «el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone en un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos”*.

Nos documentos oficiais da reforma está subjacente o compromisso do Estado, assim como as suas intenções para a educação, segundo Zabalza (1995:III), o currículo implícito nas reformas, de uma maneira geral, pressupõe duas funções básicas:

1. *Publicidade* – em que através do currículo estão implícitas as intenções do sistema educativo.
2. *Orientação* – o currículo surge como guião para orientar a prática educativa.

Os documentos da reforma em análise tentam esclarecer as intenções implícitas, no sentido de responder duma forma simples, ao conjunto de interrogações que preocupam todos no domínio da educação:

- O que ensinar?
- Quando ensinar?
- Como ensinar?
- O quê, como e quando avaliar?

Assim, segundo Zabalza (1995: IV), *“el curriculum se convierte en un instrumento para clarificar el sentido de la Reforma y marcar las condiciones bajo las que se espera producir un cambio en profundidad en la práctica educativa actual”*.

No currículo torna-se público o compromisso da escola em relação à educação dos cidadãos e as orientações do trabalho dos professores.

De acordo com Santos, citado por Magalhães (1995:103), as políticas em geral são formulações que correspondem a “redes ou a configurações de poderes, criadas e recriadas nas relações sociais” não representando uma determinação restrita dimanada pelos poderes dominantes. As diferentes políticas são delimitadas pelas estruturas que as enquadram e, no âmbito das políticas educativas, de acordo com Stoer (1994:15) têm a função de evitar *“a colocação de limites de origem económica demasiado rígidos sobre as relações políticas e ideológicas, a delimitação estrutural, onde se reconhecem certos constrangimentos económicos, embora sem concluir que o campo seja imediata ou directamente produzido por esses mesmos constrangimentos, têm vindo a ganhar mais aceitação”*.

A política educativa será, assim, na perspectiva de Dale et al, citados por Magalhães (1995:119), compreendida como uma *“configuração heterogénea e complexa e, por conseguinte, um campo de conflito de interesses de grupos, que dominam as perspectivas daquilo que é desejável e legítimo para o sistema educativo perseguir e construir”*.

Magalhães (1995:119), refere-nos ainda, que o campo das políticas educativas tem sofrido delimitações estruturais *“dimanadas essencialmente da esfera do económico, que*

proporcionaram à análise crítica o precisar dos contornos dos mandatos que têm vindo a ser remetidos para o sistema educativo". A complexidade das pressões resultantes dos grupos e a relativa autonomia do sistema educativo, expressa na tipologia de Williams⁶, "pode-nos proporcionar, num esforço da sua adaptação à realidade portuguesa, alguma compreensão dos diferentes mandatos remetidos para o nosso sistema educativo" (Magalhães 1995:110).

De acordo com as análises feitas por Stoer et al (1990:11), parece-nos, que a política educativa em Portugal tem vindo, a partir dos anos 80, *"a desempenhar um papel cada vez mais instrumental na satisfação de metas de curto e médio prazo da política nacional, tanto económica como industrial, ao mesmo tempo que os discursos legitimadores, por um lado, justificam, através do discurso da modernização essa mesma instrumentalização e, por outro, ao naturalizarem o mandato que funcionaliza a relação educação – trabalho, tornam invisíveis as propostas de um mandato renovado para a escola democrática"*. A partir dos anos 80, o estreitamento das relações entre o sistema produtivo e o sistema educativo parece ter dominado em Portugal, podendo ser questionadas as políticas educativas, *"quanto ao seu posicionamento na condição pós-moderna através do perscrutar do modo como articulam o possível e o desejável, procurando saber que tipo de estudantes da pós-modernidade são os seus proponentes"* Magalhães (1995: 113).

De acordo com os objectivos previstos num projecto encomendado pelo então Ministro da Educação, João de Deus Pinheiro, ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa, do qual resultou um documento elaborado em 1987, intitulado «Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário», afirma-se que se procurou *"definir um perfil cultural que não é o mínimo exigível, mas, sim, aquilo que basicamente seria desejável que todos os jovens possuíssem para poderem participar de um modo fecundo, eficaz e compensador, na vida da sociedade a que pertencer"* (Magalhães, 19995: 114). O *"perfil cultural"* vem substituir a hipótese do perfil único e a hipótese da multiplicidade de perfis, caracterizando-se, de acordo com o mesmo autor, pela sua *"elasticidade e ductilidade"*. A operacionalização ideológica do perfil cultural, em termos de discurso político em educação, no contexto da globalização, inclui o conhecimento científico e tecnológico e pessoas, veiculando as exigências da integração económica de Portugal no sistema – mundo através da U.E..

Neste contexto, José Augusto Seabra, ex-Ministro da Educação, na conferência nacional em 1991, se congratulou com a temática desta conferência: *"Novos Rumos*

⁶ - A operacionalização da tipologia de Williams, segundo Magalhães (1995:110), *"permite, por um lado, destrinçar perspectivas ampliando as suas diferenças, por outro, ao apertar as malhas das suas categorias, torna-se tão próxima da realidade empírica dos discursos políticos em educação que dificilmente poderíamos, em termos dos autores desses discursos, delimitar em estado puro, os conteúdos veiculados e localizá-los numa só delas"*.

para o Ensino Tecnológico e Profissional”. O projecto consiste, por um lado, na luta pelo ensino técnico e profissional e, por outro, na modernização através da reforma educativa, quer das estruturas, quer dos conteúdos programáticos, quer ainda, na formação dos docentes.

Tal como Magalhães (1995), cremos que o posicionamento docente perante as actuais condições, terá que ser cada vez mais reflexivo e inquiridor. Assim, perante os projectos de reformas de ensino, Popkewitz, citado pelo autor que temos vindo a referir (1995: 116), afirma que *“os projectos de reforma do ensino são essencialmente retóricos e construções ritualizadas de procedimentos que velam determinados interesses sociais e servem tão-só para tornar a escolaridade credível perante circunstâncias inesperadas e não desejáveis”*.

2.3. O Currículo Decretado – Revisão Curricular do Ensino Secundário: D-L 7/2001

– Da Implicação de Facto à Implicação Deliberada.

O decreto-lei 7/2001, de 18 de Janeiro, estabelece as alterações regulamentadas pelo Ministério da Educação no âmbito da RCES, dividindo os diferentes cursos em Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, disponíveis às opções dos alunos. É da competência da escola, de acordo com orientações pedagógicas da DRE, seleccionar os cursos convenientes de acordo com o contexto regional e, particularmente, com o contexto de cada escola.

O modelo do sistema educativo português concebido pela LBSE (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 Outubro) que o define, exige que a escola seja um local em que a educação e a formação se assumam como factores determinantes para que os cidadãos se possam integrar na sociedade, cada vez mais multicultural em permanente e acelerada transformação. A escola, encontra-se assim, num momento em que seria fundamental promover uma educação para a cidadania, onde predomine a progressiva autonomia, responsabilidade e capacidade crítica dos seus actores, fundamentadas em valores de cooperação, de solidariedade e do respeito, no contexto da comunidade educativa. Compete à escola facilitar o desenvolvimento dos seus alunos, a partir da aquisição de “competências” necessárias à sua integração numa sociedade em rápido desenvolvimento, promovendo-se a capacidade de “aprender a aprender”, apoiada na flexibilização dos novos programas e metodologias. Partindo destes pressupostos, os currículos deveriam adaptar-se, no sentido do reforço da flexibilidade e ajustamento dos

processos de aprendizagem, às características psicológicas, sociais e culturais dos alunos. Considerando-se a tarefa particularmente complexa devido à heterogeneidade cultural da população discente, parece tornar-se difícil de alcançar a concretização da responsabilidade, implícita no sistema educativo, de combater as formas de exclusão.

Segundo Fernandes (2000:7) RCES formalmente estabelecida, que denominamos como “implicação de facto”, pretende, *“responder melhor às necessidades educativas e às legítimas expectativas pessoais dos jovens e das famílias, assim como, às necessidades e exigências da sociedade”*. O autor admite que as formações secundárias têm que se assumir como relevantes num país em que o nível de qualificação da população é ainda muito inferior ao dos parceiros da União Europeia. Um conjunto de problemas e desajustamentos verificados na organização escolar vigente, no âmbito do ensino secundário, contribuíram para que o Ministério da Educação iniciasse em 1997, um processo de revisão curricular que teria início, na sua concretização nas escolas, no ano lectivo 2000/2001, aplicável a todos os jovens a frequentar o 10º ano de escolaridade.

A reforma prevê a criação de Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos com uma formação geral comum em áreas como a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Filosofia e Educação Física, de frequência obrigatória. Relativamente aos Cursos Gerais, os alunos poderão optar pelos seguintes cursos: Curso Geral de Ciências Sócio-Económicas, Curso Geral de Línguas e Literaturas, Curso Geral de Artes do Espectáculo, Curso Geral de Ciências Naturais, Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas, Curso Geral de Ciências e Tecnologia e Curso Geral de Artes Visuais. Estes cursos, para além da formação geral já referida, têm também a componente de formação específica e a Área de Projecto. Segundo Fernandes (2000:37), *“a formação específica destina-se a promover uma formação científica e técnica sólidas no domínio do conhecimento do respectivo curso”*.

Os Cursos Tecnológicos são organizados em três componentes de formação: a componente geral que já referimos, a componente de formação científico-pedagógica e o projecto tecnológico, este, inserido na componente de formação científico-pedagógica. Existem, como opções possíveis dos alunos, os cursos com as seguintes designações: Curso Tecnológico de Construção Civil, Curso Tecnológico de Electrotecnia e Electrónica, Curso Tecnológico de Informática, Curso Tecnológico de Mecânica, Curso Tecnológico de Química e Controlo Ambiental, Curso Tecnológico de Equipamento, Curso Tecnológico de Multimédia, Curso Tecnológico de Produção Audiovisual, Curso

Tecnológico de Administração, Curso Tecnológico de Técnicas Comerciais, Curso Tecnológico de Acção Social, Curso Tecnológico de Documentação, Curso Tecnológico de Turismo, Curso Tecnológico de Serviços Jurídicos, Curso Tecnológico de Desporto, Curso Tecnológico de Ordenamento do Território, Curso Tecnológico de Ambiente e Conservação da Natureza. A organização destes cursos, segundo Fernandes (2000), obedece a três orientações principais, com objectivos claros, que poderão proporcionar uma educação e formação mais adequadas, consoante as aspirações e necessidades dos alunos perante o seu contexto social.

A escola e a comunidade educativa, face a este conjunto de alternativas farão a selecção dos cursos que poderão corresponder mais aos anseios e gostos dos alunos que a frequentam. Se os intervenientes têm uma palavra a dizer, se participam na escolha e na tomada de decisão da selecção dos cursos, se a orientação que a sua escola tomará contemplar as suas opiniões, enfim, se a participação for uma realidade, ficam criadas as condições para que a implicação seja deliberada⁷. Segundo Pacheco (1996:150) a reforma educativa pode entender-se *“como uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos, como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo de novo.”* Admite, também, que a reforma pode ser inovação *“quando existe uma mudança ao nível mais concreto da acção dos professores e dos diversos agentes educativos* (Pacheco, 1996:151) A partir da contextualização das referências dos autores, parece haver concordância que a inovação terá mais sentido se se verificar no contexto escolar, e, reforçando a ideia, Canário (1994:45) afirma que *“só há mudanças efectivas se houver produção de inovação nas escolas”*. Constata-se a partir destes posicionamentos que o conceito reforma se aplica mais no âmbito das mudanças estruturais e organizacionais e o conceito de inovação refere-se mais ao âmbito das mudanças qualitativas e de aspectos funcionais, logo, implicam a transformação e a melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem. Sebarroja, citado por León (2002:11), reforça esta complexidade, quando defende que o termo inovação educativa é utilizado como sinónimo de renovação-pedagógica – sendo um conceito complexo e polissémico – prestando-se a muitas interpretações.

⁷- *“Implicação deliberada traduz os comportamentos individuais ou de grupo que consistem em ocupar os espaços de liberdade e de autonomia no interior de uma instituição ou de uma sociedade, em investi-los no sentido de um projecto (ideológico e pedagógico) consciente”* (Benavente, 1990a:96).

2.4. Modelos curriculares com base nas tomadas de decisão

Os níveis de concretização⁸ encontram-se implícitos nos documentos da reforma e de acordo com Zabalza (1995: X–XI), existem três modelos de concretização das reformas, que o autor denomina de: “*os modelos técnicos*”, “*os modelos práticos*” e o “*modelo central periférico*”. A propósito do “*modelo técnico*”, o autor reconhece que as decisões curriculares são habitualmente protagonizadas por pessoal técnico, “*com frecuencia alejado de la práctica real*”, ficando reservado para os professores o papel de meros executores das prescrições técnicas orientadas pelos especialistas através dos “*modelos técnicos*”. “*Os modelos práticos*” são aqueles em que os professores desempenhariam um papel mais relevante, tendo legitimação para alterar as prescrições curriculares, em função das exigências de cada situação/grupo de alunos. A intervenção dos professores nas tomadas de decisão da estrutura curricular das reformas permite que as orientações estejam mais próximas do real, garantindo assim, um menor risco de teorização e uma interação entre a teoria e a prática. O “*modelo central-periférico*” é misto, tendo como intervenientes nas tomadas de decisão, elementos ao nível central (governo) e ao nível periférico (as componentes curriculares da livre definição das escolas). Este modelo tem sido criticado por uns e defendido por outros. Assim a centralização/descentralização do currículo tem-se revelado com vantagens e inconvenientes, servindo de suporte à fundamentação das críticas. Ao nível das ideias de descentralização, que se assumem hoje, as críticas incidem sobre a demasiada abertura da estrutura curricular, que pode contribuir para acentuar as diferenças entre as cidades e as zonas rurais. Zabalza a propósito do carácter central e (des) central da estrutura curricular esclarece que ambas manifestam vantagens e inconvenientes. Relativamente ao “*currículo nacional*”, normalmente mais central, existe uma síntese de argumentos básicos (a favor e contra esse carácter central) justificativos que poderão contribuir para enriquecer a reflexão:

⁸ - “*La reforma está constituida por un conjunto de documentos, unos legales y otros técnicos, organizados según una estructura jerárquica multinivel. A esta sucesión escalonada de documentos se la ha denominado «niveles de concreción»» (es decir, niveles en los que progresivamente se van llevando de contenido y convirtiendo en decisiones prácticas, las intenciones generales definidas al inicio) (Zabalza, 1995:V).*

Quadro 2: Argumentos Básicos do Currículo Nacional

<i>Argumentos a favor</i>	<i>Argumentos contra</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a todos os alunos, um conjunto amplo e equilibrado de conteúdos ao longo da sua escolaridade. • Tornar acessível a todos os alunos os objectivos da educação obrigatória, quaisquer que sejam as suas capacidades. • Assegurar a todos os alunos, um currículo básico similar e relevante, independentemente do sexo, origem étnica, lugar de residência e outras características individuais e sociais, vinculado aos valores e experiência própria para a vida adulta. • Dispor de instrumentos que permita valorizar o progresso realizado pelos alunos nos diferentes níveis da escolaridade obrigatória com a finalidade de exigir mais aos que podem progredir sendo uma maior ajuda pedagógica. • Assegurar a progressão, a coerência e a continuidade no percurso da educação obrigatória. • Assegurar que o currículo da escola possui elementos comuns suficientes para permitir aos alunos a troca de escola sem desajustes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impede a competência dos alunos seleccionarem as actividades e conteúdos de aprendizagem de acordo com as suas motivações e interesses. • Na medida em que determina o que todos os alunos devem aprender sem distinção, constitui um obstáculo às respostas educativas que tenham em consideração a diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos. • Traduz necessariamente as preferências dos valores do grupo ou grupos sociais dominantes, na medida em que se torna impossível chegar a um acordo do que se deve aprender em todas as escolas. • Não respeita o pluralismo cultural, como característica importante das sociedades democráticas modernas. • Implica uma centralização e burocratização das decisões educativas, que, irremediavelmente estão longe das necessidades reais dos alunos e do conjunto da comunidade escolar. • Anula a autonomia e a iniciativa dos professores, considerando-os apenas, uns simples executores do plano curricular previamente estabelecido.

Adaptado de Zabalza (1995:XII)

Embora reconhecendo riscos, na linha de orientação de Zabalza (1995:XVI), defendemos que a ideia base do desenvolvimento curricular da reforma,⁹ deve fundamentar-se em três pressupostos básicos:

A ideia de currículo como um projecto formativo integrado; a ideia de escola como uma unidade institucional formativa com identidade própria – a escola como organização e a ideia de professor como profissional do currículo.

A ideia de currículo como projecto formativo integrado suporta e reforça as estruturas de integração, permitindo a continuidade das distintas áreas ou disciplinas autónomas, num processo de continuidade ao nível dos diferentes níveis de desenvolvimento curricular.

A ideia de escola como organização, implica situá-la num contexto de funcionamento autónomo, colocando-a em dialéctica entre o saber e a comunidade. As escolas não podem ser vistas como *“lugares donde se importe el curriculum oficial”* (Zabalza, 1995: XVII), tornando-a autónoma convertendo o currículo oficial *“num proyecto formativo realista y adaptado a les necesidades del grupo de alumnos que se van a formar y de sacar el máximo partido a los recursos de todo tipo disponibles en el próprio Centro y en el entorno”*.

Está aqui a pedra angular de toda a reforma. Não sendo tarefa fácil, pressupõe um longo percurso de adaptação no processo de aprendizagem institucional – uma nova cultura de escola.

Admitindo a relativa descentralização do currículo oficial, este torna-se como orientador das práticas contextuais, aceitando a diversidade que caracteriza os contextos, e permitindo que a escola exerça um papel relevante na legitimação e adequação das diferenças. Assim, o currículo escolar poderá assumir-se com várias características que Zabalza (1995:35-36) aponta:

- *“Centrado na escola”* – a escola actua na dinâmica da preparação, na adequação das prescrições do programa às condições sociais e culturais e às necessidades mais relevantes da situação. Predomina a ideia do currículo centralizado e uma programação descentralizada e participativa a nível de cada escola, sendo relativa a autonomia de cada escola.

⁹ - Zabalza escreveu este livro antes da Reforma do Ensino em Espanha efectuada nos últimos tempos.

- “*Conectado*” aos recursos do meio ambiente – é uma consequência prática do anterior. No entanto, a escola deixa de ser uma escola fechada, pelo contrário, é uma escola aberta ao meio. A escola utiliza todos os recursos (pessoais, laborais, institucionais, culturais, desportivos, etc.) da zona, estando interessada pelo desenvolvimento sistemático do local, sendo assim, uma agência cultural à disposição do meio.

- “*Consensual*” – há muito que se fala de comunidade educativa, de participação, pressupondo um esforço dinâmico de todos. Num primeiro momento, a participação poderá não ser tão rica quanto desejada, por falta da experiência, mas com a continuação a riqueza da participação poderá tornar-se visível.

- “*Com incidência directa ou indirecta com base nas experiências dos alunos*” – a acção escolar relaciona-se ou está comprometida com todo o conjunto de «oportunidades de formação» possíveis num determinado meio – numa interacção compatível entre o escolar, o pré-escolar e o extra-escolar; o cognitivo e o afectivo; a dinâmica social com a dinâmica da própria escola etc.

- “*Clarificador para professores, pais, alunos, etc.*” – o currículo consensual ao nível de cada escola, com o conhecimento do projecto didáctico por parte de todos. É uma espécie de contrato mútuo com respectivos compromissos de todos. A “maqueta prévia” estabelece o que se vai aprender e como se há-de cumprir, pressupondo a intenção dos recursos, experiências e colaboração que se espera da colectividade social. O currículo entendido como clarificador para professores, pais, alunos, etc., de acordo com Postman, citado por Zabalza (1995:45), possui “a função homeostática da conexão escola-meio”. Sendo uma perspectiva cibernética, a escola e o meio produzem um intercâmbio de tensões contrapostas de maneira tal, que a educação escolar tem sempre um papel de compensação, de contraargumentação com respeito às pressões homogeneizantes exercidas pelo meio social e pelos outros agentes de socialização – a escola como “contrapoder” permite, segundo Postman, citado por Zabalza (1995:46), “suministrar a los jóvenes, a través de una escuela que enseñe sin adoctrinar, los instrumentos indispensables para su formación como personas”.

3. A inovação como processo de (des) construção do currículo

Pretendemos neste ponto reforçar a inovação como processo de (des) construção do currículo, enfatizando a sua concretização ao nível organizacional.

A complexidade de conceitos em análise (reforma, mudança, inovação e a sua articulação com o currículo) permite vários posicionamentos dos diferentes autores que se debruçam sobre estas problemáticas. Assim, segundo Morgado (2002:12), a inovação não anda necessariamente associada aos processos de reforma educativa, por dois motivos:

- O facto da reforma ser de carácter «macro» e afectar o conjunto do sistema educativo.

- O âmbito da inovação ser de carácter «micro» movendo-se num campo mais reduzido e localizado do espaço da aula, escola ou comunidade educativa.

Morgado (2002:12), reforça esta análise comparativa dos conceitos, apoiando-se em Zabalza, quando este reconhece que *“muchas reformas, en sus intenciones y más aún en su aplicación generalizada, no siempre estimulan la innovación”*.

Concordando com Morgado (2002:12), reconhecemos que as políticas educativas exercem um controlo rígido sobre o currículo oficial mediante a imposição do livro e outros materiais didácticos tecnocráticos e uniformadores, proporcionando uma crescente colonização burocrática das escolas e da actividade docente. No entanto, baseando-nos no esquema de Sebarroja, citado por León (2002:13), o professor pode assumir-se segundo a sua prática docente, ora numa vertente mais técnico-academicista, ora numa vertente mais reflexivo-crítica. Indicaremos, assim, as características básicas dos diferentes modelos que nos permitem a reflexão sobre os diferentes perfis de professor, ora dando enfoque conservador, ora dando enfoque progressista:

Quadro 3: Características básicas dos diferentes modelos de perfil de professor

<i>Enfoque Conservador</i>	<i>Enfoque Progressista</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Rendimento – produto • Competitividade • Homogeneização • Ênfase na privatização • Cultura essencialista • Escola-empresa • Simplificação • Autocomplacência • Desigualdade • Especialização 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo • Colaboração • Diversidade • Ênfase no público • Cultura crítica e questionadora • Escola-comunidade • Complexidade • Utopia • Igualdade • Globalização

Sebarroja, citado por León (2002:13)

No modelo progressista a função básica do professor é de estimular a formação do pensamento crítico das gerações futuras mediante a construção autónoma da sua identidade, no momento de pensar, sentir e actuar.

Os modelos adaptados de Sebarroja, citado por León (2002:13), no contexto da sociedade americana, correspondem aos desafios implícitos no progresso da ciência e das crescentes exigências do mundo do trabalho. Exige-se, uma redefinição do perfil de formação do aluno, fala-se em parcerias entre a escola e a comunidade, desloca-se a atenção do global para o local como defensor da importância da diversidade cultural, mas uma mudança estrutural, que conduza a mudanças normativo-jurídicas de política educativa, pressupõe alteração ao nível de opções políticas, ideológicas, sociais e culturais.

Perante a defesa dos pressupostos do modelo de escola cada vez mais próximos do quotidiano (local), a criatividade, a capacidade integradora, a capacidade de recriar as distintas culturas, tornam-se dominantes. Admitindo a diversidade cultural, poderemos tender para uma escola de pendor mais intergeracional, que potencie, segundo a perspectiva de Paulo Freire (1970), a frescura e adventos da pedagogia crítica

e da libertação. Freire, citado por Luísa Cortesão,¹⁰ a partir do conceito de cultura “*como produção de qualquer coisa que ocorre quando o indivíduo actua sobre o meio natural*, não só adquire a capacidade de descodificar as situações de opressão, mas, também adquire a capacidade de lutar contra ela – a “*conscientização*””. Luísa Cortesão, que tem vindo a estudar a obra de Paulo Freire, afirma, inserindo-se na perspectiva de pensamento deste pedagogo, que nascemos como projecto para nos projectarmos de acordo com a cultura onde nascemos, através do “*dispositivo de diferenciação pedagógica*”.¹¹

Reconhecendo que a escola e o seu estudo, têm vindo a ganhar espaço nas Ciências da Educação, será nela, sem dúvida que tudo acontece. Todas as reflexões, as políticas, as inovações, as mudanças, etc. poderão ter lugar, poderão ser aplicadas, contestadas, boicotadas, ... remetendo-nos assim para a complexificação crescente deste micro-sistema: a escola.

¹⁰ - Referências da autora na Acção de Formação – A Actualidade do pensamento de Paulo Freire nas Sociedades Multiculturais, na Universidade de Aveiro.

¹¹ - A mesma autora, esclarece que o dispositivo de diferenciação pedagógica permite que qualquer técnica pode ser alterada tendo em vista a situação concreta.

1. A complexidade da organização escolar

Etimologicamente a palavra ‘organização’ deriva do grego ‘*organon*’, que significa instrumento. Vulgarmente conota-se com ordem, coordenação, finalidade, tratando-se de uma construção social que reflecte a natureza da estrutura da sociedade a que pertence. Muitos foram os autores que pensaram a organização e que a tentaram definir, mas a definição mais vulgarmente aceite é a de Hall, citado por Teixeira (1995:5), que considera que *“uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicação e sistemas de coordenação de afiliação; essa colectividade existe numa base relativamente contínua, num ambiente, e compromete-se em actividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objectivos”*.

Se pensarmos que a escola é uma realidade socialmente construída pelos seus membros através de processos de interacção, em relação com os contextos e os ambientes de funcionamento, dir-se-á que a escola gera estruturas, papéis, normas, valores e redes de comunicação informais, no seio da estrutura formal, regulamentada institucionalmente com vista a alcançar, de forma adequada, o sucesso escolar e educativo dos alunos.

A escola enquanto organização possui características que segundo Bertrand e Valois (1994:12), *“podem ocasionar modificações morfogénicas e possui o poder de se automodificar”*. A escola define as suas orientações, estabelecendo as suas prioridades em termos organizacionais e de mudança, e não pode alhear-se da sua dupla responsabilidade, cumprindo os objectivos formais estabelecidos e adequando-os ao seu meio envolvente. O seu posicionamento implica a preocupação constante com o indivíduo, enquanto ser individual e enquanto ser social. No entanto, a socialização e integração social do indivíduo estão a cargo de várias instituições. À escola, como instituição, são exigidas, cada vez maiores responsabilidades relativamente ao desempenho da sua função socializadora, embora se questione a capacidade que a escola tem, actualmente, em dar resposta a essas exigências, na medida em que como organização complexa, burocrática e por conseguinte pouco crítica, os seus *“corredores de liberdade”* estão ainda muito estreitos, de forma a conseguir satisfazer as várias solicitações do mundo pós-moderno. Por conseguinte, concordamos com Martins (1999:96), quando refere que *“a escola vê, cada vez mais, o seu peso reforçado, quer devido às rupturas que ocorreram na família, limitando a sua capacidade*

socializadora e de transmissão de conhecimentos, quer porque é chamada a preparar os jovens para uma sociedade altamente heterogénea para lidarem com as suas disfuncionalidades”.

Apesar desta complexidade, concordamos com Giroux, citado por Silva (2002:15), quando nos refere que, *“é num quadro problematizador do tipo de relações que marcam a construção quotidiana das subjectividades, que se inscreve o estudo da teorização pedagógica”* mantendo sempre em alerta o espírito crítico permissivo a todos os intervenientes, reconhecendo que, para além de toda a complexidade social, a escola como organização educativa, está dependente das orientações da sociedade em que se insere.

As organizações educativas, segundo Bertrand e Valois, (1994:13) sendo *“conjuntos de elementos estruturados”* visam, através de determinados processos, a realização de determinados fins, implicando uma actividade dialéctica entre a escola e a sociedade.

Pressupondo-se uma complexa relação circular escola/sociedade, a escola, como organização, vê desenvolvida a sua “gestão democrática” na defesa de conceitos de *“participação”*, *“autonomia”*, entre outros, e projecta e defende as suas ideias no *“projecto educativo”*, *“projecto curricular de escola”*, *“projecto curricular de turma”* que dinamiza no âmbito da interacção com a “Comunidade Educativa”, tendo presente que ela (a organização escolar) visa certos fins e objectivos propostos pelo meio social; consiste num conjunto de actividades ou processos que se desenvolvem no tempo e que concretizam a mudança organizacional; possui estrutura e actores, que segundo Giddens, citado por Bertrand e Valois (1994:18) *“agem em interacção uns com os outros e que proporcionam ‘feedbacks’ contínuos sobre o que é necessário dizer e fazer (...) os actores agentes”*; e exerce as suas funções num contexto específico.

Neste contexto, cada escola possui algum grau de autonomia relativa que deriva, entre outros factores, das contradições, conflitos e resistências relativamente à sua acção de produção, o que Apple (1985: 40) designa por *“complexa cultura do trabalho – controle informal e oportunidades de resistência”*. As organizações educativas estão também relacionadas, segundo Morrow, citado por Apple (1985:41), *“com as questões do poder, do conhecimento e com as bases morais de produção e aquisição de cultura”*. A “cultura” de escola.

Esta cultura de escola tenta alhear-se da cultura formalista, estandardizada, descontextualizada em que se procuram os mesmos objectivos quer seja de índole urbana ou índole rural. Neste enquadramento, o papel do professor como professor activo na construção do currículo é, simultaneamente, o de um profissional reflexivo. Assim, a

escola pressupõe uma abertura aos problemas do meio envolvente e segundo Wulf & Schave, citados por Zabalza (1995:23), indicam que a razão importante para o desenvolvimento local do currículo geral é contribuir para a eficácia das escolas.

Sendo assim, defendem a teoria organizacional das escolas eficazes¹ caracterizando-as e indicando-as:

- como um forte sentido de vinculação à comunidade;
- objectivos definidos pela maioria (todos os actores);
- alto nível de expectativas no que diz respeito aos estudantes e direcção;
- um trabalho conjunto entre os administradores e professores no âmbito da planificação, desenho e evolução como também preparação dos materiais.

Trata-se de uma imagem de escola onde predomina uma tomada de decisão colectiva, uma decisão colectiva oculta que mantém uma relação dinâmica e prática resultante da autonomia de escola na interpretação do currículo central.

Nesta perspectiva, o currículo oficial passará a ser entendido sob diferentes perspectivas de concretização, de escola para escola. Os comportamentos individuais ou de grupo ocupam os seus espaços de liberdade de acção e manifestam-se assim, como **autonomia construída**². Nesta, subjaz as tomadas de decisão/orientação fundamentadas em opiniões dos alunos, como “*actores principais*”, pais, como “*actores recentes*” e professores como “*actores mediadores*”. Esta classificação referenciada por Benavente (1990a) vem contribuir para o contexto de escola comunidade educativa e o seu enquadramento no espírito da inovação educacional.

Essa proposta assume a centralidade da escola, pois é nela que se desenvolvem as aprendizagens essenciais, assim como, se pensa desenvolver a educação e formação dos alunos.

Por indicações formais, citadas no Decreto-Lei 7/2001, “em função do novo regime de autonomia, a escola pode tomar decisões no que se refere às suas estruturas de orientação educativa, adequando-as aos desafios inerentes a esta revisão curricular”. Este decreto, assim como, a portaria 710/2001 de 11 de Julho estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão

¹- “*Hemos de recordar que lo educativo constituye hoy día uno de los espacios de reflexión, análisis, confrontación y forma de posturas más vivas e concurridas de nuestro panorama social*” (Zabalza, 1995:9).

²- “*De acordo com Benavente (1990a:88), a cada nível da realidade (estruturas e actores) há dinâmicas e inércias, passividades e lógicas, rotinas e hábitos, práticas «habituais», que a mudança sociopolítica e as intervenções do poder central não podem transformar só por si*”.

curricular dos cursos do ensino secundário regular, da avaliação das aprendizagens, assim como, de todas as competências relacionadas com esta reforma.

A escola torna-se, assim, uma organização dinâmica na orientação e gestão curricular, fundamentalmente no âmbito dos cursos tecnológicos na sua interacção com o meio envolvente.

De acordo com os pressupostos da LBSE (de 14 de Outubro de 1986) na subsecção II – Ensino Secundário – o artigo 9º estabelece um conjunto de objectivos para este nível de ensino, destacando-se na alínea d): “ *Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional*”.

Pelo que está implícito no Decreto-Lei 7/2001, a escola assume-se como um micro-meio, relativamente à implementação da reforma, e, por conseguinte, a sua autonomia relativa desenvolve-se ao nível das tomadas de decisão, potenciando a concretização do objectivo primeiro, referido pela OCDE (1985:54) “*a finalidade essencial do ensino continua a ser a de conduzir cada criança tão longe quanto lhe permitem as suas aptidões, considerada a necessidade de construir o futuro das sociedades democráticas e cada vez mais pluralistas sobre os múltiplos e variados talentos dos jovens*”.

Para reflexão transcrevemos o depoimento de um aluno citado por Azevedo (1994:175):

“*Porque me reprovam e me dão conselhos quando eu preciso de entendimento e apoio?*”

Considerando o poder crescente das escolas na tomada de decisão e, a sua contextualização no meio em que se insere, tem-se desenvolvido o interesse pelo estudo das mesmas, encarando-as como uma organização. Este interesse, segundo Costa (1996:20), teve origem nos E.U.A., nos anos 70, tendo por base dois acontecimentos marcantes: por um lado, o movimento das escolas eficazes que reage contra a tese de que “*as escolas não marcam a diferença*” dado que os resultados escolares dos alunos teriam que ver, apenas, com variáveis exteriores à escola. Após o *Relatório Coleman*, desenvolve-se este movimento, relevando o papel da escola nos resultados obtidos pelos alunos e valorizando-se a perspectiva da escola como organização. Por outro lado, também no decurso dos anos 70, processaram-se alterações ao nível da construção teórica da administração educacional, fazendo-se emergir a centralidade do “estabelecimento de ensino” (termo utilizado por Barroso e referido por Costa, (1996:22), o que conduziu a

alterações conceptuais, epistemológicas e metodológicas, deslocando-se a incidência dos estudos para a escola como organização, nomeadamente para a direcção e gestão dos seus processos organizacionais.

Sendo, embora, uma área de análise recente, várias são as formas de se encarar a organização escolar. Seguiremos neste ponto as metáforas propostas por Costa (1996) que apresenta seis imagens do funcionamento organizacional dos estabelecimentos escolares. Assim, encarando a escola como empresa, associa-se o seu funcionamento às práticas de produção industrial, nomeadamente, no que concerne à estrutura organizacional hierárquica, centralizada e formal, à forma como se estrutura a divisão e a especialização do trabalho, à relevância da eficiência e da produtividade, ao rigor da planificação e dos objectivos a atingir, à valorização da perspectiva *‘one best way’* e da padronização e, ainda ao reforço da individualização do trabalho, considerando que o grupo será menos eficiente. Neste contexto, entender-se-á o aluno como *“matéria-prima a ser moldada”*, tendo por base uma *“concepção mecanicista e economicista do homem e uma visão reprodutora da educação”* (Costa, 1996:25).

Uma organização escolar deste tipo contemplaria, certamente, currículos uniformes, metodologias dirigidas para o ensino colectivo, turmas constituídas na base de critérios rígidos com o objectivo de as tornar o mais homogéneas possível, posicionamentos *“insulares”* dos professores, utilização escassa de recursos materiais, espaços educativos e horários organizados de forma uniforme, avaliação de conteúdos através de instrumentos rígidos e mensuráveis, manutenção e cumprimento da disciplina e das normas, escassa relações com a comunidade educativa e ainda uma direcção unipessoal.

Uma outra forma de encarar a organização escolar, proposta por Costa (1996:39-53), é a de *“Escola como Burocracia”*. Nesta imagem organizacional, em que a profissão docente é encarada numa concepção burocrática, as características que ressaltam são, a da centralização das decisões nos órgãos centrais do Ministério da Educação, o que implica a existência de cadeias hierárquicas administrativas, bem como a ausência de autonomia das escolas; a da regulamentação rigorosa e compartimentada das actividades; a da previsibilidade do funcionamento da organização; a da predominância dos documentos escritos (normas) desencadeando comportamentos padronizados e actuações rotineiras e, ainda, a da tendência para relações uniformes e impessoais, mesmo ao nível pedagógico.

Formosinho, citado por Costa (1996:50) alerta para as dificuldades, ao nível da inovação, que este tipo de organização coloca, afirmando que *“é difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático”*.

Outra imagem organizacional, proposta por Costa (1996:55-71), é a de *“Escola como Democracia”*, que se baseia na Teoria das Relações Humanas e aponta, a tomada de decisão participada, as estratégias colegiais de decisão no sentido de alcançar os consensos partilhados, a valorização de comportamentos informais, a visão harmoniosa da organização e o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, como indicadores de uma organização deste tipo. Segundo Muñoz e Roman, citados por Costa (1996:65) esta perspectiva *“traduz-se no desenvolvimento da noção de ‘escola comunidade educativa’ cujas características fundamentais decorrem dos três princípios inerentes à pessoa humana: a singularidade, a autonomia e a abertura”*. Esta concepção de escola manifestou-se, em Portugal, através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que assenta nos princípios organizacionais da descentralização, da participação e da integração comunitária.

Uma outra visão organizacional da escola, proposta pelo mesmo autor (1996:89-107), é a que, a associa à noção de anarquia, contrapondo a *“racionalidade, previsibilidade e clareza”* das metáforas anteriores, à *“ambiguidade, imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional”*. Ao nível das organizações escolares, serão aspectos característicos deste tipo de organização, entre outros, a visão da complexidade, da ambiguidade e da heterogeneidade da escola, a participação fluida que nela se desenvolve, o carácter imprevisível e imprevisto da tomada de decisão e a vulnerabilidade relativamente ao meio aumentando o grau de incerteza na organização escolar.

Trabalhos desenvolvidos, no âmbito desta visão de escola, têm indiciado formas particulares de análise podendo-se referir as que encaram a escola como: uma anarquia organizada, como *caixote do lixo*, como *sistema debilmente articulado* ou ainda como *sistema caótico*.

A *“Escola como Cultura”* tem sido uma metáfora, com origem nas formas de funcionamento das empresas japonesas, utilizada em muitos trabalhos de investigação. Os aspectos que lhe servem de base poderiam sintetizar-se pelo carácter único de cada escola, o que implica uma cultura própria traduzível através de manifestações simbólicas (valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias ou heróis). Será essa cultura própria que conduzirá

(no caso de ser forte) à qualidade e ao sucesso, pelo que o gestor, deste tipo de organização, privilegiará os aspectos simbólicos da mesma.

Finalmente, Costa (1996:73-87) aponta a “*Escola como Arena Política*” como uma metáfora que representa uma viragem nas concepções dominantes da escola. Assim, esta perspectiva considera que a escola é um sistema político em miniatura, composta por um conjunto de indivíduos e/ou grupos com finalidades próprias, poderes e posições hierárquicas diferentes que mantêm relações assentes na conflitualidade e na negociação.

Esta será a perspectiva que desenvolveremos na análise de escola que fazemos de seguida, tendo, contudo a percepção de que nenhuma organização escolar funciona num único modelo organizacional. Cada estabelecimento de ensino desenvolve as suas actividades tendo por base modelos distintos conforme as situações o requeiram, tornando a organização escolar híbrida relativamente aos modelos ou imagens organizacionais.

2. A Escola como Arena Política: um espaço de conflitos

Actualmente, as escolas inserem-se em processos complexos e dinâmicos de difícil análise, que integram uma heterogeneidade de actores sujeitos à sua estrutura, o que acarreta pressões nos procedimentos e práticas educacionais, dos quais se destacam os jogos de poder e as distintas lógicas de acção, que influenciarão a própria dinâmica organizacional. Assim, a organização passará a considerar-se como um *locus* onde confluem diferentes interesses e diferentes racionalidades. Os aspectos rígidos e formais vão cedendo lugar (gradualmente) à abertura, à flexibilidade, à ambiguidade, trazendo consigo alguns graus de incerteza, e onde os consensos nem sempre são alcançáveis.

A escola vista como *arena política* tem por base os *Modelos políticos*, nomeadamente, os centrados na micropolítica, que realçam os aspectos de funcionamento interno, onde confluem interesses, conflitos, negociações e onde a instabilidade adquire centralidade, quer no que se refere aos processos, quer no que se refere às finalidades.

Esta perspectiva de análise da organização escolar, que nos anos 70 se evidenciou pela ruptura face às concepções dominantes, assentou, essencialmente, na questão do poder nas organizações, passando-se, segundo Mintzberg, citado por Costa (1996:75) “da noção de *objectivos organizacionais específicos (...)* à noção de um poder fluido no interior e à volta das organizações sem objectivos precisos. De uma organização sem detentores de influência, passou-se a um

tipo de organizações onde praticamente todos são agentes influentes; da visão da organização enquanto instrumento da sociedade chegou-se à visão de uma arena política”.

A fundamentação teórica desta perspectiva ancora-se, no âmbito da sociologia, nas teorias do conflito que se debruçam sobre as questões dos interesses dos diferentes grupos sociais e da dominação e divisão social; no âmbito da ciência política, nas questões da distribuição do poder nas comunidades que interferem nas decisões políticas e, no âmbito da teoria organizacional, esta perspectiva baseia-se nos comportamentos dos grupos.

Alguns autores surgem claramente relacionados com a visão micropolítica das organizações, entre eles, Crozier, citado por Costa (1996) que atribui significado às relações de poder e às estratégias que os indivíduos (ou grupos) assumem no funcionamento das organizações, sendo que os actores, utilizando margens de liberdade, adoptam estratégias de acção próprias de acordo com os objectivos que pretendem alcançar.

Situando-se, especificamente nas organizações escolares, entendidas por Hoyle, referido por Costa (1996:80), como propícias para a actividade micropolítica, devido, por um lado, ao funcionamento *“debilmente articulado”* em algumas das suas áreas de actuação e, por outro, devido ao carácter conflitual das tomadas de decisão, Afonso (1993:43) refere que *“a abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder”*.

Assim, cada actor interveniente na organização escolar vai assumindo a sua postura, activa e interventiva, em função da leitura pessoal da realidade, da sua ideologia, dos seus interesses e da sua personalidade.

Neste contexto, surgem quatro ideias-chave que explicitam a perspectiva da escola como arena política. São elas: interesses, conflito, poder e negociação.

Relativamente aos interesses, numa perspectiva micropolítica, a preocupação centra-se nas pessoas que detêm interesses pessoais, profissionais e políticos, procurando realizá-los, muitas vezes, através de coligações, passando, os interesses dos grupos, a dominar a tomada de decisão no contexto organizacional.

No âmbito da diversidade de interesses gerados no interior da organização surge a possibilidade de emergirem situações de conflito, encaradas não como situações a evitar nem como atitudes indesejáveis, mas, antes, como algo inevitável fazendo parte do

processo global e normal de funcionamento da organização, podendo até constituir um benefício capaz de impulsionar a mudança organizacional. No funcionamento da escola, enquanto organização, há que considerar a possibilidade da emergência do conflito provocada por factores externos que condicionarão, também, a tomada de decisão.

Neste contexto, o poder assume lugar de destaque, dado que, em situações de conflito terão maiores probabilidades de verem os seus interesses satisfeitos os grupos que detiverem maior poder no seio da organização. Mas, ao falar de poder poderemos distinguir dois tipos de poder que se desenvolvem em contexto organizacional. Falamos do *poder da autoridade*, ou seja, o poder formal e hierarquizado; e o *poder de influência* que consiste no poder informal, não legitimado, mas reconhecido informalmente.

A tomada de decisão, nesta perspectiva de *escola como arena política*, resulta de complexos processos de negociação, que traduzem a satisfação dos interesses dos que detêm maior poder de influência, podendo afastar-se, assim, dos processos de decisão racionais, bem como dos objectivos formalmente definidos. A negociação assume particular importância, dado que decisões impostas unilateralmente poderão conduzir a formas de contra poder por parte dos grupos menos poderosos dificultando o funcionamento das organizações. Assim, a negociação basear-se-á em complexos sistemas de trocas e de intercâmbio.

Um dos exemplos de conflitualidade, nas escolas, apresentado por Costa (1996:85), é o que se relaciona “*com a implementação de reformas educativas e com a introdução de inovações pedagógicas*”. O mesmo autor, citando Busher, afirma que “*a negociação surge como um elemento fundamental neste processo: a inovação ocorre nas escolas, não exactamente através do estabelecimento de estruturas e da aplicação da autoridade, nem mesmo através da utilização unidireccional de várias fontes e bases de poder pelos seus promotores, mas através de um processo de negociação entre as pessoas*”.

Neste processo de negociação, assume preponderância o papel da liderança nas organizações escolares, potenciando-se como elemento-chave nos processos de mudança e de melhoria do funcionamento das escolas. Diogo (2004), propõe que a liderança seja vista segundo a metáfora do Jazz, em que a tomada de decisão contemple a improvisação criativa, intencional (pensada colectivamente) e partilhada, tornando “*as organizações, quando improvisam criativa e intencionalmente, são capazes de dar respostas aos desafios da mudança rápida, da turbulência contínua, das solicitações inesperadas, da descontinuidade continuada, da hipercomplexidade inesperada*”.

Perante a análise elaborada, ainda que breve, parece ter ficado patente as potencialidades de estudo, das organizações escolares, oferecidas pelos *Modelos Políticos*, quer ao nível da sua dimensão micropolítica, quer ainda, ao nível da dimensão macropolítica, nomeadamente no que se refere ao meio onde a organização se insere.

3. As dinâmicas macro e micro no sistema educativo

O funcionamento das organizações escolares, cada vez mais abertas à comunidade, desenvolve-se em interdependência crescente com o poder local e com a comunidade. Há, portanto, que repensar o ensino num elo de ligação interactivo entre o macro – sistema e o micro – sistema que é a escola.

Neste contexto, a escola, e o seu projecto educativo, visaria a interacção com poder local como mais-valia no processo de formação individual e dos cidadãos enquanto elementos responsáveis e decisivos no desenvolvimento local e nacional. De acordo com Almeida (CNE, 1995:23), “*o papel da educação é determinante para corrigir determinadas assimetrias ainda predominantes competindo ao Estado investir tudo o que seja necessário*”. Assim, transferir competências para as autarquias (poder local) não implicaria esvaziar responsabilidades do poder central.

Nesta perspectiva, seria necessária uma melhor articulação do sistema central, dos organismos regionais do Ministério da Educação, das autarquias e das escolas, para que fosse eficaz o papel da educação no processo de desenvolvimento. Não bastaria, apenas, dar mais conhecimentos, a escola assim, teria o seu papel no exercício da função de mudar as atitudes perante “a aldeia global” em que vivemos.

A descentralização das competências educativas passa pelas relações educativas horizontais associadas aos parceiros educativos. Neste contexto surgem os conceitos de território educativo, partenariado ou parceria e comunidade educativa que nos envolvem os discursos educativos, entendendo-se, assim, que a educação é uma responsabilidade comunitária global, e não apenas duma instituição específica, coexistindo em paralelo a interligação com o Estado democrático.³

³ - Hoje, como nos refere Baptista Machado (CNE, 1995:50) “Estado democrático é sinónimo de Estado descentralizado. E como tal, a sua função centra-se na regulação das relações entre os agentes sociais e organizacionais autónomos de primeiro grau”.

Há hoje, um ressurgimento da base local e comunitária de desenvolvimento, com uma maior valorização e participação das pessoas, uma maior proximidade dos problemas e uma maior mobilização das capacidades. Amaro, citado por Ferreira (2003:339), defende-o na conferência sobre “Educação e Desenvolvimento: que relação?”, salientando que a escola pode ser protagonista no desenvolvimento local, se os professores aceitarem o *“desafio de cidadania de se tornarem agentes de desenvolvimento”*.

É no fundo o actual discurso de “parcerias” que cria o espírito de cooperação entre todos os parceiros educativos. Contudo, reconhecendo que os professores poderão contribuir para o alertar de problemas e hipóteses de solução, inerentes ao meio, segundo Ferreira (2003:383), *“o discurso de “parcerias” coloca, assim, a responsabilidade nas escolas e nos professores e protege, ao mesmo tempo, a retirada do Estado e da administração”*. O desenvolvimento das parcerias inscreve-se na perspectiva de desenvolvimento local, vista, actualmente como uma possibilidade de responder aos desafios colocados pela sociedade, de características globalizadas, em que vivemos.

O “desenvolvimento local” tem sido relevante, desde os anos setenta, e a origem do seu enfoque está subjacente à oposição da concepção centralista, economicista e tecnocrática, defendendo os valores dos contextos, dos actores, das interacções destes na dinâmica do desenvolvimento local.

A partir da valorização do local, o conceito de “desenvolvimento” tem-se manifestado diferente, através de abordagens de novas dimensões e novas preocupações, mais no âmbito dos aspectos qualitativos de mudança.

De acordo com Lima, citado por Ferreira (2003: 435) o desenvolvimento local passou a ser encarado num nível infranacional, *“é um nível que mostra hoje novas potencialidades e a sua afirmação resulta da conjugação de vários factores: a crise do Estado-Nação, o ressurgimento das identidades locais, o aparecimento de tecnologias que permitem relativizar as distâncias, a redescoberta da qualidade de vida, do ambiente, do genuíno, do típico”*.

Falar-se, actualmente, em desenvolvimento local⁴ não implica uma abordagem localista, restrita, mas globalizante, de abertura, e de dimensão mais vasta, em suma, de uma experiência translocal, com vista a reintroduzir a pessoa na lógica do desenvolvimento. O desenvolvimento corresponde, assim, ao acesso a um modo de vida no qual a pessoa é mais importante do que a produção de bens e serviços que segundo Ruivo,

citado por Ferreira (2003:435), corresponde ao «*paradigma centrífugo*». Neste paradigma, o desenvolvimento é entendido como processo de transformação da estrutura social, em que o económico não é senão um dos elementos.

Neste âmbito, Amaro, referido por Ferreira (2003:441), caracteriza-o de paradigma territorialista, na medida em que se associa à crise do modelo fordista, que se tem agudizado a partir dos anos 70. À luz deste paradigma, valoriza-se o interesse dos actores locais, a sua dinâmica endógena, o emergir dos processos de descentralização, valorizando-se o local. Segundo Ferreira (2003:441) “o paradigma do desenvolvimento endógeno postula a redescoberta de novas potencialidades e de novas condições de inovação e desenvolvimento consideradas adequadas a cada caso e não a um modelo global de aplicação pretensamente universal”.

A partir dos anos 90, a política do desenvolvimento assenta, na flexibilidade, incerteza, diversidade, risco, mudança, mas, continuando a valorizar o local, gerando políticas que procuram combater desequilíbrios regionais – “*paradigma da inter-regionalidade*” (Ferreira, 2003:452).

Para que se possam conceber as dinâmicas de animação comunitária e de desenvolvimento local, como processos educativos, globalizados e emancipatórios, torna-se, portanto, essencial resgatar a educação de uma perspectiva escolocêntrica da qual tem estado refém.

Considerando, a sociedade Portuguesa, como Santos (1994:53, 61) “*uma sociedade de desenvolvimento intermédio, ... o Estado tende a ser externamente fraco e internamente forte*”, tornando-o num Estado centralizador, contribuindo para um grande distanciamento entre representantes e representados, dominando a política social.

Pretende-se analisar o centralismo das decisões, a natureza das relações entre o Estado, a escola e os professores, assim como, verificar a (des) centralização do poder ao nível da Direcção Regional de Educação.

Concordando com Benavente (1990a:75) “*sabemos há muito tempo que a descentralização favorece a inovação e que esta é uma das vias de mudança*”. Um poder centralizado é essencialmente formal e ausente e muito mais limitado no controlo directo e imediato de certos domínios.

⁴ - “*Falar-se de desenvolvimento local, neste sentido, torna-se necessário, como sugere Moisés Martins, citado por Ferreira (2003:435) passar da ideia polarizada de desenvolvimento (paradigma centro/periférico) à definição de comunidade como experiência translocal*”.

Afigura-se como conveniente para o desenvolvimento da organização escolar, dos seus fins e dos seus objectivos, romper com o carácter burocrático e aceitar o enquadramento proporcionado pela visão do desenvolvimento local.

A relação escola-comunidade encontra-se vinculada nas expectativas subjacentes à resolução dos problemas da escola, intensificando-se cada vez mais o significado da participação popular/local na intervenção junto das escolas públicas.

Como nos refere Almeida (2004:13), *“a relação escola-comunidade é uma velha/nova discussão, em que o debate do significado e importância da participação popular junto às escolas públicas e a necessidade de canais para esta participação é retomado de maneira intensa nos anos 80/90 do século passado”*.

Os defensores da Escola Nova⁵ consideravam a escola como *“agência reconstrutora da sociedade,”* e, nesta perspectiva reconhecemos que a escola foi sempre um pólo de grande importância social, pairando no ar a vontade da visão de cada vez mais solidez na estreita relação da escola com a comunidade, de tal forma que, Azevedo (2004: 13), considera importante que a escola tenha na sua organização interna *“uma forma de vida e de trabalho em comum que permita ao aluno a sua construção sócio-individual permitindo-lhe a prática de vida social e colectiva, nas suas principais manifestações”*.

Se os defensores da Escola Nova viam na relação escola-comunidade uma acção importante, permitindo através da educação o suporte para a modernidade, hoje, a relação escola-comunidade alicerça os objectivos da gestão democrática que se protagoniza a partir dos anos 80/90. Assistimos, a uma ânsia cada vez maior na estreita relação da escola com o local e o regional.

A implementação da política educacional, encaminha-se para o espírito da centralidade da escola (o próprio Estado tem vindo a agir neste sentido), através do reforço da descentralização. Segundo Paiva (2004:29) *“esta aproximação supõe a apropriação dos esforços de educação no âmbito do poder local, pelos profissionais da educação e pela população”*, verificamos uma definição e redefinição de competências e de responsabilidades pertinentes no âmbito dos sistemas nacional, municipais e locais.

Segundo Barbosa (2004:102), *“pensar acerca da educação propõe-nos uma conclusão: não educa realmente aquele que ignora o momento presente, que ignora os conflitos que o cercam e, consequentemente, julga-se capaz de assumir um posicionamento de neutralidade diante da realidade”*.

⁵ “O movimento da Escola Nova, (Dewey) concebe a educação como preparação para a vida em sociedade e a escola como o cadinho onde essa preparação se processa” (Costa, 1996:62).

Assim parece urgente que a escola /organização reveja a tarefa de proporcionar aos discentes não só o conhecimento livresco, mas, promova também valores relevantes no enquadramento social onde se encontram, rompendo com a passividade, e estimulando a responsabilidade, a intervenção e a construção numa atitude de cooperação entre todos.

Segundo Carvalhão et al (2004:123 Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação) “é de famílias assim que precisamos, é de escolas assim que precisamos, é da interacção, nestes moldes, entre família-escola-sociedade, que precisamos”.

Em Portugal, sendo a família vivenciada como um valor central, a importância da interacção escola-família tem vindo a galopar ganhando espaço, quer relativamente às experiências educativas, quer em termos legislativos, assumindo também uma importância relevante ao nível da investigação científica.

Dada a complexidade que a organização escolar assume hoje, fruto de inúmeras interrelações que se estabelecem no seu seio, bem como dos inúmeros intervenientes que vão ganhando ‘voz’ no interior da escola, pareceu-nos importante, no estudo empírico, ‘ouvir’ as posições, manifestações e opiniões dos actores que se movimentam dentro e fora da escola.

1. Metodologia

1.1. Revisitando o problema e os objectivos

A evolução do sistema educativo português foi marcada nos últimos anos, por um processo de reformas sob a orientação da política educativa consagrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Neste âmbito, a investigação sobre questões educativas do domínio curricular tem sido relevante, factor que deriva do interesse e motivação de muitos investigadores que se preocupam com a evolução educacional.

Assistimos a um contínuo desenvolvimento de reformas, que medeiam entre avanços e recuos, nomeadamente no âmbito da “*Revisão Curricular do Ensino Secundário*” (RCES), na sua versão curricular subjacente ao “*Decreto-Lei 7/2001*”, que embora reconhecendo as dificuldades, obstáculos e dúvidas que nos envolvem, serviu como forma de atracção para o nosso problema. Há algumas considerações sobre a selecção do problema, melhor dito, sobre a sua “*construção*”. Não foi tarefa fácil, o seu percurso foi sustentando o “*design*” com alguns avanços e recuos. Numa fase inicial, a escolha recaía na motivação subjacente à altura “*quente*” da fase de reflexão dos documentos da reforma, por parte das escolas. Vivendo por perto as euforias resultantes, entendemos que seria aliciante analisar o problema sob o ponto de vista de uma escola.

Actualmente, parece-nos que o domínio da investigação mudou de rumo, centrando-se em torno da descentralização, da autonomia, da responsabilidade dos diferentes actores, da legitimação (do grau) de autoridade e da elaboração de projectos. Esta tendência, manifestada já no decurso da Reorganização Curricular do Ensino Básico, está patente no espírito subjacente ao Decreto-Lei que regula a RCES. Neste âmbito, considerando-se a relevância que a diversidade de contextos proporciona, dando ênfase à escola como organização educativa, propomo-nos realizar um estudo que, poderá talvez contribuir para uma visão, ainda que restrita, das transformações ocorridas, dando-nos uma perspectiva da variedade de soluções que uma escola adoptou para dar resposta ao conjunto das novas orientações curriculares.

Sendo o Estado responsável pela legitimidade de assegurar a educação como um bem comum, durante muitos anos tem-se manifestado como uma acção predominantemente política, reclamando a tutela em seu torno. No entanto, verifica-se, embora lentamente, ao nível do senso comum, a tendência ampla de descentralizar. Esta tendência tem o seu prelúdio com o advento da crise económica dos anos setenta, e de acordo com Morgado (2000:111), *“o Estado sente necessidade de repensar o seu papel. Pelo que diz respeito ao sistema educativo, o Estado, na tentativa de recuperar a legitimidade e o protagonismo perdidos pelo esvaziamento político e constantes hesitações ao nível da tomada de decisão política, tenta romper com as lógicas reformadoras habituais”*.

Estas novas lógicas de (re) legitimação do Estado, ao nível do sistema educativo, afirmam-se através de novas políticas educativas, baseando-se na defesa da descentralização e/ou *“desconcentração de poderes”*, exigindo à escola e aos actores, novas lógicas complexas que implicam maiores e crescentes responsabilidades. Assim, a escola impõe-se como local privilegiado capaz de desenvolver acção, como núcleo gerador de projectos em parceria com o nível local.

Neste contexto, surge a autonomia curricular como uma nova concepção e solução para a operacionalização do currículo, baseando-se num complexo processo de tomadas de decisão.

A realização deste estudo emerge da pertinência de confirmar ou infirmar um conjunto de aspectos (hipóteses) que levantámos, que derivam dos frequentes desfasamentos entre a política educativa e as práticas no quotidiano escolar, ou seja, entre as políticas e as práticas educacionais.

Não sendo um estudo representativo da situação global, não será essa a nossa intenção porque nos propomos como objectivo um trabalho simples, utilizando a metodologia de um estudo de caso (que como sabemos não tem a preocupação de generalizar as suas conclusões), no entanto, talvez tal não invalide que se valorize as dinâmicas da escola no enquadramento da implementação e suspensão da reforma. Parece-nos pertinente considerar que a inércia e o imobilismo não têm grande sentido e, por tal facto, à organização escolar se lhe atribui uma margem de autonomia relativa da educação, confrontando-se a cultura escolar com as culturas locais.

O nosso trabalho assenta numa perspectiva holística sobre o contexto ou unidade em que incide o estudo, apresentando-se de certo modo redutora, condicionada pelo factor

temporal, e ainda, por se enquadrar apenas numa realidade restrita. No entanto, procurámos fundamentar a nossa investigação nos seguintes objectivos:

- constatar o processo de mudança: mudança de implicação de facto e/ou implicação deliberada;
- verificar o envolvimento das estruturas regionais e locais no contexto da reforma enquadrada numa perspectiva de (des) centralização;
- constatar o consequente compromisso de todos os actores na planificação e desenvolvimento curricular (quer ao nível dos cursos gerais quer ao nível dos cursos tecnológicos);
- admitir a escola como organização escolar enquanto instituição de referência social, com crescente legitimação das suas margens de autonomia para a inovação curricular;
- verificar o posicionamento da escola como arena política perante os compromissos e lutas, que induzem considerar o currículo como um projecto de cooperação de todos;
- reconhecer as análises construtivas perante a estrutura curricular em análise;
- analisar o posicionamento dos actores perante o incentivo da revisão no reforço dos cursos tecnológicos;
- indagar o posicionamento dos principais actores (professores e alunos), perante a suspensão da reforma.

Neste sentido, surge-nos assim, duas perguntas genéricas de partida que servem de suporte ao nosso problema:

Qual o posicionamento dos diferentes actores perante a implementação da reforma?

Qual o posicionamento dos professores e alunos perante a suspensão da reforma?

Para além da problemática que se prende com a formulação das questões, tivemos ainda em conta na escolha do problema (de acordo com os pressupostos de Tuckman (2000)), a sua aplicabilidade e exigências; a sua amplitude crítica, extensão e complexidade; o seu valor teórico e potencial contribuição para a nossa compreensão de um fenómeno e o seu valor prático e potencial contribuição para aplicação. O que Pardal (1995:21) nos traduz em duas palavras, como sendo, “*exequível e pertinente*”: entendendo-se por exequível, “*realista, que se revela adequada aos recursos temporais, técnicos e pessoais*”, e por pertinente, “*neutra e que vise a compreensão*”.

Pensamos que apesar da simplicidade que envolve o âmbito do nosso problema, não deixa contudo de se apresentar como uma tarefa revestida de complexidade. Drew e

Hardman, citados por Vieira (1995:55), “*conceptualizaram o processo concebido de uma forma circular, (ainda que num processo de investigação quantitativo), independentemente das estratégias metodológicas que possam caracterizar cada estudo particular*”. Defendem, por conseguinte, que cada resposta a um determinado problema tem sempre probabilidade de suscitar novas questões e dúvidas, as quais impulsionam os investigadores a efectuarem outras observações sistemáticas dos fenómenos e, portanto, conduzir a novas pesquisas. Os mesmos investigadores reconhecem, segundo Vieira (1995:65,66), “*que contrariamente ao que acontece nos estudos quantitativos*”, os investigadores do processo qualitativo conhecem muito pouco acerca das pessoas que vão estudar, tentando evitar que qualquer ideia pré-concebida ou teoria orientem as suas observações. “*É, por conseguinte, o próprio estudo que dita as etapas seguidas pelo investigador, não havendo a necessidade, para garantir a credibilidade das conclusões, de se seguir um esquema pré-definido de fases. Isto não significa, contudo, que o processo de investigação não seja organizado. Porém, verificasse a existência de uma certa flexibilidade na sequência do mesmo*”.

As etapas do ciclo, ou talvez possamos chamar percurso de trabalho, são assim, interactivas, dando lugar a reconstruções, tantas vezes, quantas o investigador considerar necessário para responder o mais adequadamente às questões.

1.2. O Método: Estudo de Caso e plano de investigação

De acordo com Pardal (1995:19), não é possível falar de Estudo de Caso sem tocarmos na questão da dicotomia métodos qualitativos / métodos quantitativos, pois o estudo de caso é um bom exemplo de método em que essa “*falsa questão*” se esfuma, pelo facto de, o qualitativo e o quantitativo, se poderem conjugar numa complementaridade que poderá contribuir para uma melhor compreensão do problema em estudo, naturalmente tendo subjacente o princípio do rigor que deve presidir a qualquer método de investigação.

Sendo o estudo de caso o resultado de um “*caso*”, seja ele simples e específico ou complexo e abstracto, o mais importante é que o caso seja bem delimitado e os seus contornos sejam claramente definidos no desenrolar do estudo. Assim, segundo Menga Ludke (1986:18) “*o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular*”. Na perspectiva de Merriam, citada por Biklen et al (1994:89), “*o*

estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de acontecimentos ou de um acontecimento específico”.

Encontramos também o reforço desta perspectiva nas expressões de Pardal (1995:23), quando se refere ao conceito de estudo de caso como “ *estudos que correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso)* ”. Este autor, menciona ainda, que este modelo é flexível no recurso a técnicas que permitem recolher informações diversificadas acerca da situação ou caso em análise, que vão viabilizar o seu conhecimento e caracterização.

Baseando-nos na análise feita por Menga Ludke (1986: 18-21), podemos encontrar características fundamentais dos estudos de caso, as quais podemos referenciar:

- os estudos de caso visam a descoberta – o investigador está em permanente construção e reconstrução do conhecimento;
- os estudos de caso enfatizam a “*interpretação em contexto*” – para uma melhor e mais completa apreensão do objecto de estudo é preciso ter em conta o contexto em que ele se situa;
- os estudos de caso pretendem retratar a realidade de forma completa e profunda – procuram revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, focalizando-a como um todo;
- os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação – o investigador pode recorrer a uma diversidade de fontes que lhe permitem cruzar dados, confirmar ou infirmar hipóteses e reformular hipóteses alternativas;
- os estudos de caso podem recorrer a uma diversidade de técnicas – essas técnicas podem ser definidas pelo quadro teórico de referência ou pela especificidade da situação;
- os estudos de caso permitem generalizações “*naturalísticas*” – o seu objectivo não é chegar a generalizações, no entanto não se pode excluir a possibilidade de fazer algumas generalizações;
- os estudos de caso procuram representar os diferentes pontos de vista numa situação social – a mesma realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma como a mais verdadeira;
- os estudos de caso são relatados através de uma linguagem acessível, ou seja, os seus relatórios de pesquisa são apresentados de forma simples e acessível recorrendo ao estilo narrativo e descritivo da situação em estudo.

Segundo McMillian et al, citados por Vieira (1999:13), “*um plano de investigação especifica os procedimentos levados a efeito pelo investigador no que diz respeito à escolha dos sujeitos, ao*

local de estudo e ao tipo de dados, no sentido de dar resposta ao (s) problema (s) que motivaram o trabalho". Não sendo nossa pretensão obter conclusões generalizadoras, como já referenciámos, de acordo com Tuckman (2000:6), reconhecemos que, "*muitas vezes, a investigação fundamental não nos dá, imediatamente, uma informação utilizável para a alteração do meio (ou, neste caso, do objecto de estudo). O seu objectivo é, pelo contrário, desenvolver um modelo ou teoria que identifique variáveis relevantes e levante hipóteses para a relação das mesmas*".

O *Estudo de Caso* realizado circunscreve-se à unidade de análise que designámos – *Escola Secundária Alto Mondego*. O capítulo seguinte fará a caracterização da escola e do espaço, concentrando-nos, neste capítulo, com a preocupação das orientações metodológicas.

Não se tratando de um estudo etnográfico sistemático, na medida em que a observação participante não foi feita de forma intencional e objectiva, a metodologia inspirou-se em vários pressupostos e orientações previstos no estudo de caso, podendo, talvez, considerar-se uma investigação etnograficamente orientada.

A investigação desenvolveu-se em dois planos, recorrendo ao predomínio do qualitativo e do quantitativo no âmbito dos estudos de caso: *o primeiro plano*, de investigação ao nível dos documentos formais e de pesquisa bibliográfica, procura definir o quadro teórico de referência no âmbito da temática/problema de análise; *o segundo plano*, subjacente à reforma/revisão prevista no decreto-lei 7/2001, pretende, apresentar os dados recolhidos através das técnicas de recolha de dados, previamente definidas, a partir dos quais se pode constatar a escola como organização na implementação da reforma, assim como, constatar as consequências manifestadas pelos professores e alunos perante a suspensão da mesma.

Pretende-se verificar as coincidências e discrepâncias entre o legal e o real, isto é, entre a realização teórica e a sua exequibilidade na prática, partindo da análise manifestada pelos diferentes actores educativos, tratando-se portanto mais de um estudo de "*caso instrumental*".¹

Em Portugal, a situação de investigação educacional "*está na moda*" (Mendes, 1999:257), até porque o desenvolvimento científico-social está em constante interacção

¹ - De acordo com Mendes (1999:280), "*sublinhamos que o mesmo vale mais pelo seu significado instrumental do que intrínseco, socorrendo-nos da tipologia apresentada por Stake (1995): aquela em que distingue o interesse intrínseco – quando há um interesse particular naquele caso (e não noutro), como o de uma pessoa, por exemplo – do interesse instrumental, em que se admite que o conhecimento daquele caso pode ajudar na compreensão de outros similares, como no caso de ser uma escola o caso estudado e ser outro que não monográfico o objectivo*".

com as circunstâncias políticas que o determinam. Fruto desta circunstância, talvez possamos referir, que a reforma em estudo deve as suas oscilações ao enquadramento político com que se debateu. No âmbito da perspectiva de Mendes (1999:269), poder-se-á dizer que, *“aceitando os riscos de simplificação... o desenvolvimento da investigação educacional e a ‘crise da escola’² são coincidentes”*. Concordando com o autor, aceita-se, como comum, que a investigação educacional privilegie as *“disfunções”, “desequilíbrios” e “conflitos”* como suporte para o insucesso escolar dos alunos, ou de *“mal-estar docente”* quando se pretende referenciar os professores, no âmbito da problemática de investigação existente no processo educativo.

A intenção da reforma/revisão curricular parece-nos, manifestamente, dever-se ao mal-estar dos professores e dos alunos, assim como, da opinião pública em geral, devido à crise que se debate com o sistema do ensino secundário, facto que nos pareceu pertinente analisar.

Considerando as várias possibilidades de estudo e as suas finalidades, julgámos ter interesse, seleccionar um território/universo onde nos fosse possível fazer um estudo de caso, uma escola secundária, que nos proporcionasse analisar o seu funcionamento organizacional enquanto espaço de autonomia nas tomadas de decisão no decurso da implementação e suspensão da reforma.

O universo ou população³ de análise é, como já referimos, constituída pelos professores e alunos da Escola Secundária do Alto Mondego, na medida em que, segundo Pardal (1995:32), o universo é o número total de indivíduos que entram no campo da investigação. No entanto, *“na análise de um fenómeno social, geralmente não é possível inquirir a totalidade dos membros do conjunto – o universo – que se pretende analisar”*, seleccionando-se uma pequena representação do universo da investigação – a amostra – *“que se bem construída, tem condições de substituir o universo em análise”*. De acordo com Quivy (1998:159), *“não basta saber que tipo de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo”*, que será objecto de análise no capítulo seguinte.

² - Reconhecido por muitos autores, “a crise da escola” tem-se assumido como objecto de investigação educacional. De acordo com Canário (1996a:60) *“o que está, hoje, em causa, é saber se ‘a crise da escola’ é uma crise essencialmente de eficácia e se, portanto, pode ser resolvida de uma maneira funcionalista, ou se é uma crise de legitimidade, o que implica que não seja susceptível de ser resolvida apenas no interior do sistema escolar, nem vista como um problema exclusivamente escolar”*.

³ - *“A palavra «população» deve, portanto, ser aqui entendida no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo”* (Quivy, 1998:162).

A estrutura da nossa investigação, pode ser, genericamente sintetizada a partir do seguinte quadro:

Quadro 4: Quadro Síntese da Metodologia de Investigação

A Intervenientes	B Objecto de Estudo	C Método	D Nível de Ensino	E Espaço Geográfico	F Objectivos/ Critérios de Fundamentação
A1 – Professores A2 – Alunos do 10º ano A3 – Informadores Privilegiados	B1 - Reforma/revisão Curricular do Ensino Secundário: Dec-Lei 7/2001	C1 – Estudo de Caso	D1 – Secundário	E1 – Distrito de Coimbra	F1 F2 F3 F4 F5 F6 F7 F8

Legenda (F):

F1. Constatar o processo de mudança: mudança de implicação de facto e/ou implicação deliberada;

F2. Verificar o envolvimento das estruturas regionais e locais no contexto da reforma, enquadrada numa perspectiva de (des) centralização;

F3. Constatar o consequente compromisso de todos os actores na planificação e desenvolvimento curricular (quer ao nível dos cursos gerais quer ao nível dos cursos tecnológicos);

F4. Admitir a escola como organização escolar, enquanto instituição de referência social, com crescente legitimação clara (?) das suas margens de autonomia para a inovação curricular;

F5. Verificar o posicionamento da escola como arena política perante os compromissos e lutas, que induzem a considerar o currículo como um projecto de cooperação de todos;

F6. Reconhecer as análises construtivas perante a estrutura curricular em análise;

F7. Analisar o posicionamento dos actores perante o incentivo da revisão no reforço dos cursos tecnológicos;

F8. Indagar o posicionamento dos principais actores (professores e alunos), perante a suspensão da reforma.

1.3. Técnicas de recolha de dados

Como Pardal (1995:8), entendemos que os termos *método* e *técnica* podem ser utilizados, por vezes, com alguma imprecisão. Por isso, utilizamos o termo método num sentido mais geral, e utilizamos a palavra técnica “para designar fórmulas de investigação mais concretas”.

As técnicas de recolha de dados, como nos refere Pardal (1995:10), são instrumentos que permitem operacionalizar o método, isto é, o investigador serve-se de várias ferramentas que lhe permitem abordar e estudar o objecto, observando, documentando-se, inquirindo e entrevistando actores que considere relevantes para a fundamentação do estudo em análise.

Neste estudo, para recolher a informação, utilizámos as seguintes técnicas:

i) -Servimo-nos de um conjunto de documentos escritos, que serviu de base à análise documental: actas de reuniões do Conselho Pedagógico, actas de reuniões da Assembleia de Escola, actas de reuniões de Directores de Turma, actas de reuniões de Departamentos Disciplinares, e outros documentos da organização escolar, que se consagraram como um conjunto de instrumentos significativos, e que se impunham, naturalmente, como coordenadas relevantes da investigação. Considerámos, também, de extrema importância, o Projecto Educativo da escola, o Regulamento Interno da escola, o Projecto Curricular de escola e algumas referências de alguns projectos curriculares de turma do ensino básico, fundamentalmente, nas questões relacionadas com as interrelações escola-família.

O nosso posicionamento perante o papel do investigador, é considerá-lo como um elemento-chave, de tal forma que, de acordo com Costa (1986:132), o consideramos como “*principal instrumento de pesquisa*”. Assim, também não nos foi alheio o conjunto de informação legislativa, que serviu de apoio para estabelecer relações sobre as questões fundamentais que se prendem com as teorias e as práticas no contexto educacional. Ao longo do tempo, fomos recolhendo dados provenientes dos vários tipos de comunicação social, que serviram de apoio à problematização do nosso trabalho. Todas as problemáticas inerentes à conceptualização, que serviu de fundamentação e construção teórica do nosso trabalho estão fundamentadas na nossa I Parte.

ii) -A observação, que reconhecemos ter-se revelado “*quase-participante*” no contexto da acção, realizou-se de forma espontânea. Embora reconhecendo que o nosso

primeiro ponto de partida assentava, por questões de postura metodológica, na observação directa não participante, não podemos deixar de referir que, houve alguma interacção entre os actores e alguma intencionalidade da nossa parte, por forma a tornar possível a observação das actividades em alguns âmbitos pertinentes: reuniões de reflexão dos documentos preparativos da reforma, reuniões diversas, actividades de rotina, diálogos informais com indivíduos e/ou grupos, momentos de convívio informal entre a comunidade educativa, serão, talvez, os espaços considerados mais relevantes onde com alguma descrição, recolhemos informação pertinente através da observação e complementada por conversas informais.

Partimos, assim, para uma análise acompanhada pela observação, pois de acordo com Pardal (1995:23) “*não há ciência sem observação, nem estudo científico sem observador*”, tratando-se de uma “*observação estruturada*” uma vez que houve uma intencionalidade que definiu previamente o foco das observações.

iii) -A mesma informalidade esteve presente nas entrevistas realizadas com os “*informadores privilegiados*”, imprescindíveis para o contra-ponto na elaboração e reelaboração do nosso trabalho. Seleccionámos três “*informantes*”. Dois deles são docentes, o Presidente da Assembleia de Escola, professor do Quadro de Nomeação Definitiva desta Escola há quinze anos, exercendo o cargo desde que foi criado este órgão; e a Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, professora do Quadro de Nomeação Definitiva desta Escola há vinte anos, tendo já desempenhado estas funções em vários mandatos. Entrevistámos, também, um elemento não-docente que é o Presidente da Associação de Pais, que dirige esta Associação há cinco anos e profissionalmente encontra-se ligado à área da saúde. Os guiões das entrevistas realizadas encontram-se, no **anexo 3**.

As entrevistas realizadas, com características “*semi-estruturadas*” (Quivy:1998), deram um contributo representativo através do leque de questões/respostas pertinentes, obtidas em diálogo informal. Procurou-se aplicar a regra fundamental das relações humanas, a “*regra da reciprocidade*”, que segundo Ferreira et al (1998:126), consiste em abrir a “*área livre*”, isto é, o entrevistador vai fornecendo ao entrevistado dados importantes, abrindo assim a sua “*área secreta*” de acordo com os objectivos pretendidos. Tratam-se, portanto, de entrevistas cujas questões são abertas, mas previamente pensadas, no sentido de permitir que o entrevistado mantenha uma linha de pensamento que não se

afaste dos objectivos pretendidos, e permitindo em simultâneo, a resposta exaustiva por parte do entrevistado, usando os seus próprios quadros de referência, competindo ao entrevistador estimular a conversa não a deixando “morrer” nem interferindo nas respostas. Mesmo assim, apesar de todos os cuidados inerentes à entrevista, estas interacções, podem, proporcionar riscos no processo. De acordo com Burgess, citado por Mendes (1999:294), *“no processo desta natureza não pode ser negligenciada a influência directa ou indirecta dos comportamentos dos investigados na orientação e desenvolvimento da pesquisa, os quais podem mesmo, no limite, inviabilizá-la definitivamente”*.

iv) – Utilizámos, também, para a recolha de informação, dois inquéritos por questionário, um distribuído a todo o pessoal docente da escola, e outro distribuído a todos os alunos directamente implicados aquando da implementação/suspensão da reforma (indicados na amostra).

Conscientes de algumas limitações ligadas a esta técnica, tais como a possibilidade de um preenchimento incompleto, a probabilidade de não devolução e até algumas susceptibilidades inerentes aos respondentes, contudo, o facto de podermos recolher um grande número de dados e de, simultaneamente, em algumas questões podermos fazer uma análise comparativa, entre as respostas dos professores e dos alunos, assim como, a possibilidade de tratar a informação de forma estandardizada, motivou-nos para a escolha desta técnica.

Antes da elaboração dos questionários, procedemos à análise de vários documentos existentes, e tendo recorrido também aos estudos feitos na altura da frequência da disciplina de metodologia, estruturando-os nos seguintes eixos de análise: A – relativo às características pessoais e profissionais dos inquiridos; B – relativo à opinião dos inquiridos sobre a escola e a sua organização; C – relativo à opinião dos inquiridos quanto à implementação da reforma e D – relativo à opinião dos inquiridos quanto à suspensão da reforma.

Foi feito, em ambos os casos, o pré-teste, com o objectivo de verificar se as questões propostas eram bem compreendidas pelos inquiridos, assim como, de aceitar as suas sugestões no sentido de eventual reformulação face a alguma questão.

Nos questionários foram considerados os seguintes tipos de questões: questões fechadas de resposta “Sim/Não”; questões fechadas com respostas tipificadas para ordenação, deixando-se um espaço de resposta aberta para comentários, críticas ou sugestões; questões fechadas com resposta tipo Likert (com escalas de três, cinco e sete

níveis). Pensamos ter conduzido o nosso trabalho com preocupação centrada na qualidade das técnicas da recolha de informação, pois de acordo com Fox, citado por Morgado (2000:123), “ *a qualidade da investigação não pode ser melhor que a qualidade dos métodos que se utilizam para recolher e analisar os dados*”. Assim, a este propósito, os instrumentos de recolha de dados devem garantir que os dados recolhidos assegurem as informações necessárias e suficientes para a justificação da realidade de análise, devendo ser instrumento de recolha de informação “*válido*” e “*fiável*”.

1.4. As amostras

1.4.1. Definição das amostras e dos informadores privilegiados

De acordo com o nosso problema concreto, decidimos fixar a nossa investigação numa única escola, um espaço concreto, com a sua própria história, com pessoas a interagirem nesse espaço, e também ele, delimitado por um contexto específico.

Tuckman (1994), diz-nos que a selecção dos sujeitos deve ser orientada por três questões importantes: serão os sujeitos adequados à investigação? Serão os sujeitos representativos? Quantos sujeitos deverão ser utilizados?

Partindo da reflexão destas questões seleccionámos as amostras.

Atendendo à especificidade do problema em análise, decidimos escolher as amostras, partindo da selecção ponderada dos sujeitos da população-alvo, tendo optado por inquirir todos os professores da escola e os alunos do 10º ano de escolaridade que frequentavam a escola no ano lectivo 2002/2003, pelo facto de neles terem recaído, os efeitos da reflexão da implementação da reforma em estudo.

O questionário (**anexo 1**) foi distribuído a toda a população docente – total de 104 professores – sendo a sua maioria professores do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola. Responderam ao questionário 65 professores.

O questionário (**anexo 2**) foi distribuído a todos os alunos inscritos a frequentar na altura (*final do ano lectivo*), o 10º ano de escolaridade. Os alunos inscritos nesta altura eram um total de 107, distribuídos por 7 turmas. Das turmas referidas, 5 turmas eram alunos dos cursos para o prosseguimento de estudos (agrupamentos I, III, e IV), 2 das

turmas eram alunos dos cursos da via profissionalizante, das opções de Contabilidade e Administração e de Electrotecnia e Electrónica. Do total de alunos, responderam 78.

Há, no entanto, alguns esclarecimentos que consideramos pertinentes, tornando claro, o motivo ou motivos que implicaram a redução das amostras inicialmente previstas.

Não foi exercido qualquer tipo de pressão, tanto aos professores como aos alunos, para devolverem os inquéritos tendo sido apenas indicada a forma de entrega.

Relativamente aos professores, foi pedida a contribuição dos delegados de Departamentos da Escola, (pedido que se apresenta no **anexo 4**), que se encarregaram da respectiva distribuição e recolha, no decurso de reuniões de departamento; aos alunos, foi pedida a colaboração dos Directores de Turma, que para o efeito disponibilizaram espaço da sua respectiva aula ou da hora de atendimento destinada aos Encarregados de Educação.

No que respeita aos alunos, queremos reforçar que, os inquéritos foram distribuídos no final do ano lectivo, o que contribuiu para a redução do total de alunos, atendendo às transferências de escola, anulações de matrícula, reprovações por excesso de faltas e desistências. Estes factores incidiram, sobretudo, nas 2 turmas dos cursos técnico-profissionais da Via Profissionalizante, onde se verificou uma redução acentuada dos alunos. Este parece ser um problema de âmbito nacional, sendo que, a própria Inspeção-Geral de Educação, no contexto da avaliação das escolas, manifestou, no Diário de Notícias de 20 de Junho (2002:17), a preocupação com a taxa de abandono escolar, através da seguinte afirmação: “*Metade não chega ao fim do secundário*”.

De acordo com os registos, convém também referir, que nem todos os professores responderam a todas as questões, mantendo-se maior incidência nas questões que exigiam alguma capacidade de opção e, simultaneamente poder crítico, inerente às questões abertas. Os questionários com maior incidência nas questões sem resposta são dos professores estagiários (em número de 12 que fizeram parte da amostra), pelo facto de estarem a exercer funções pela primeira vez, factor que contribuiu para o desconhecimento da reforma em si, na generalidade, e, também, por manifestarem muitas respostas sem opinião. Verifica-se, também, a incidência de questões sem resposta ou sem opinião, por parte de professores que estiveram em anos anteriores a leccionar em escolas sem ensino secundário. Este facto terá, provavelmente, contribuído para um certo alheamento da reflexão dos documentos preparatórios da reforma, factor que, hipoteticamente, acentuará as indecisões e falta de opinião manifestadas.

Como informadores privilegiados foram entrevistados, a Presidente do Conselho Executivo e Conselho Pedagógico e o Presidente da Assembleia de Escola em funções durante o período da Implementação e Suspensão da Reforma. Considerou-se também relevante, entrevistar o Presidente da Associação de Pais pela sua importância como elo de ligação no contexto da comunidade educativa.

1.4.2. Caracterização das amostras

- Professores

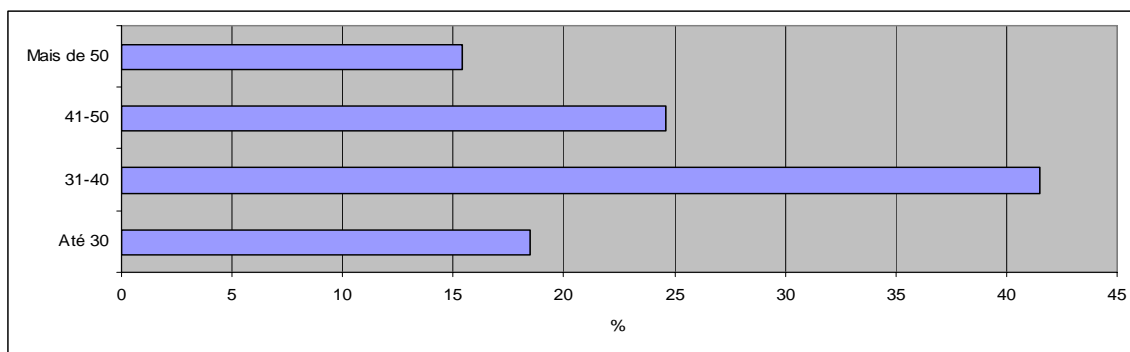
A caracterização, pessoal e profissional dos professores, fez-se a partir das seguintes variáveis: sexo, idade, tempo de serviço, habilitações literárias, situação profissional, nível de ensino que leccionam e grupo de docência a que pertencem.

Assim, podemos constatar através do quadro 5 que o total de professores respondentes ao inquérito foi de 65; destes, a grande maioria são do sexo feminino (67,7%), tendo respondido ao inquérito por questionário 44 professoras.

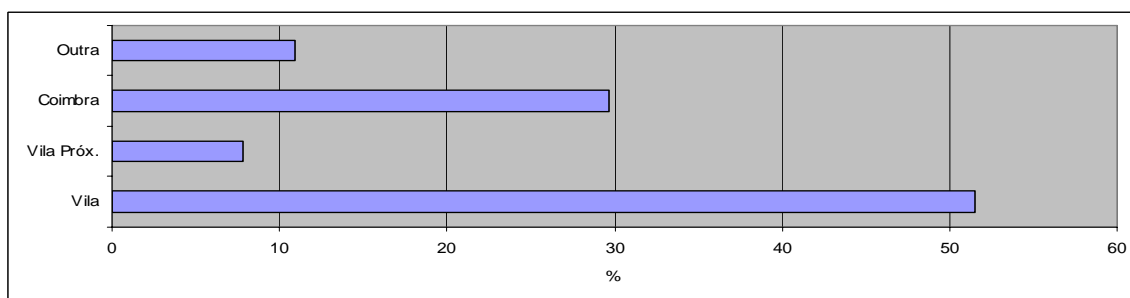
Quadro 5: Dados relativos ao sexo dos professores

Sexo	Nº de Professores	%
Masculino	21	32,3
Feminino	44	67,7
Total	65	100

A grande maioria dos inquiridos (41,5%) encontra-se na faixa etária compreendida entre os 31 anos e 40 anos, podendo-se, talvez, referir que a classe docente da escola é relativamente jovem, na medida em que, a maior percentagem dos respondentes, têm idade igual ou inferior a 40 anos, conforme se pode verificar através do gráfico 1.

Gráfico1: Dados relativos à idade dos professores

Trata-se de um corpo docente em que a maioria dos professores reside em Coimbra e na Vila onde fica sedeadada a escola, respectivamente, 29,7% e 51,6%, conforme se pode analisar a partir dos dados do gráfico 2. No entanto, apesar da maioria dos professores (89,1%) residir no distrito de Coimbra (**anexo 6 – Quadro 1**), constata-se ainda, a residência de alguns professores em outros distritos: 4,7% residem no distrito de Aveiro, 3,1% residem no distrito de Castelo Branco e 1,6% residem, em igualdade de percentagem, nos distritos de Faro e da Guarda (**anexo 7 – Gráfico 1**). Este factor permite-nos deduzir que, ainda se verifica uma percentagem de docentes que exercem funções muito longe do local de residência habitual.

Gráfico 2: Local de residência dos professores por concelhos

O quadro 6 estabelece a relação distância/tempo entre a sua residência e a escola, dos professores que nesta trabalham. Assim, verifica-se que mais de metade dos professores (53,2%), têm o seu local de residência muito próximo da escola e, uma percentagem ainda maior (58,1%), apenas demora 10 minutos a realizar este percurso. Mas pode-se também constatar que existe uma percentagem elevada de professores (37,1%), que demora mais de

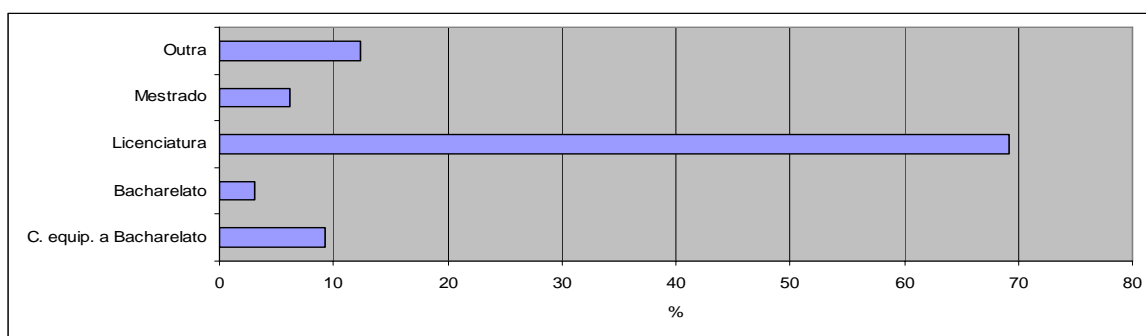
30 minutos a percorrer a distância que os separa da sua residência até à escola onde trabalham.

Quadro 6: Distância de casa/escola em km e tempo

Casa/Escola – Distância: km	%	Casa/Escola – Tempo: minutos	%
Até 5	53.2	Até 10 m	58.1
6-20	8.1	11m-29m	4.8
21-40	32.3	30m-49m	25.8
Mais de 41	6.5	Mais de 50m	11.3

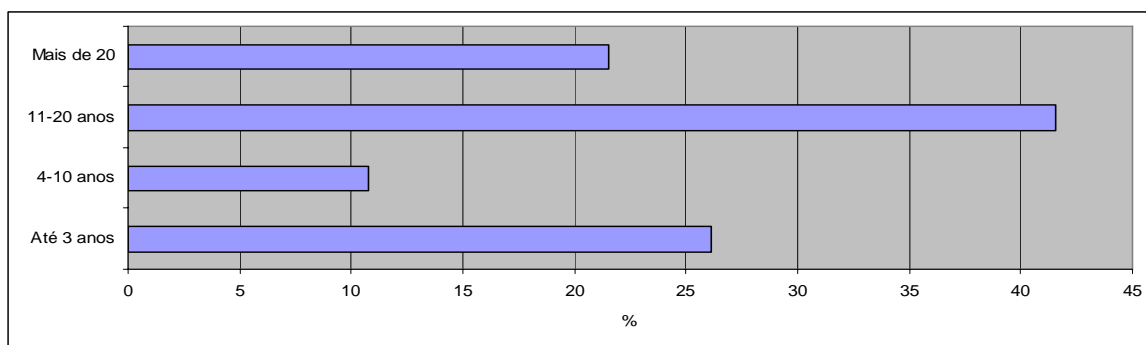
Convém referir que se trata de um corpo docente qualificado e experiente, com uma grande percentagem de professores qualificados para a docência (69,2% são Licenciados e 6,2% com Mestrado), como se poderá analisar a partir do gráfico 3.

Gráfico 3: Habilitações académicas dos professores



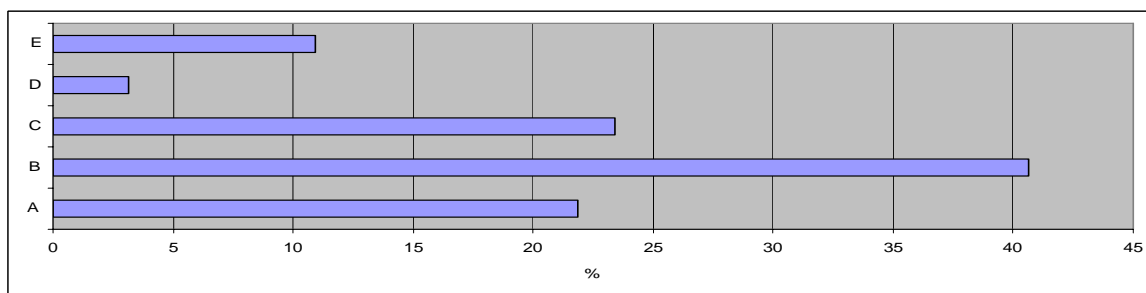
Relativamente à situação profissional, 66,2%, são professores do Quadro de Nomeação Definitiva; 12,3%, são professores do Quadro de Nomeação Provisória; 4,6%, são professores Profissionalizados pertencentes ao Quadro; 4,6%, são professores Profissionalizados não pertencentes ao Quadro; 6,2%, são professores com habilitação suficiente e 6,2% encontram-se em outra situação profissional, que poderemos designar como estagiários. Estes dados encontram-se em **anexo 6 – Quadro 2**.

Do total dos professores, 63% têm mais de 11 anos de serviço o que manifesta uma percentagem elevada de professores com experiência pedagógica (**anexo 7 – Gráfico 2**). Também é de salientar que mais de 70% dos professores exercem funções nesta escola há mais de 4 anos, conforme se pode verificar no gráfico 4, factor determinante para um conhecimento significativo da escola, do meio e das suas interacções.

Gráfico 4: Tempo de serviço dos professores na escola

Ao nível do grupo de docência, agrupámos os professores em três níveis básicos: Letras com 25,5%, Expressões com 29,4% e Ciências com 45,1% (**anexo 7 – Gráfico 3**). Perante estes dados, consideramos pertinente salientar, que a maioria dos professores que não responderam ao inquérito se situam, acentuadamente, na área de Letras, atendendo ao factor comparativo entre a percentagem registada da amostra dos professores de Letras e das Expressões. Estes últimos registam uma maior percentagem, o que na realidade não se verifica na escola.

Relativamente à distribuição dos professores pelo grau de ensino de leccionação, pode verificar-se através do gráfico 5, que a maior percentagem (40,6%) lecciona com horário misto, isto é, com ensino básico e ensino secundário. Pode-se também verificar que, apenas 3,1% dos professores leccionam a via ensino e os cursos tecnológicos, (em simultâneo), o que comprova a existência de uma minoria de alunos a frequentar os cursos tecnológicos.

Gráfico 5: Grau de ensino de leccionação dos professores

Legenda:

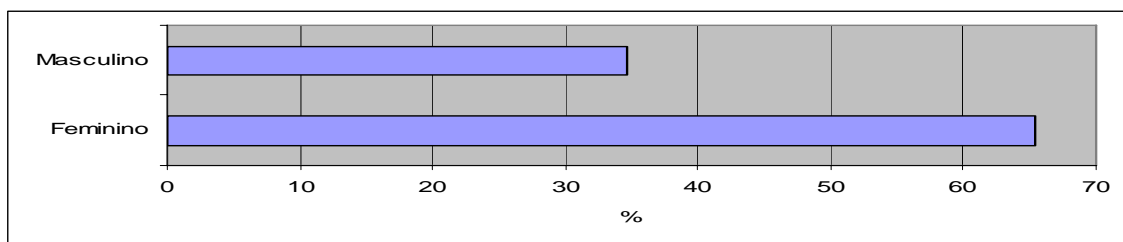
- A. No ensino básico (3º ciclo)
- B. No ensino básico (3º ciclo) e ensino secundário
- C. No ensino secundário só via ensino
- D. No ensino secundário via ensino e cursos tecnológicos
- E. No ensino recorrente

- *Alunos*

Relativamente aos alunos, o total de respondentes foi de 78, que caracterizámos, atendendo a um conjunto de elementos pessoais e escolares, salientando-se entre outros, o sexo, a idade, o local de residência e distância da casa à escola, as habilitações literárias dos pais, a situação profissional dos pais, os anos de reprovação, a via de ensino que frequentam e qual o motivo da sua opção.

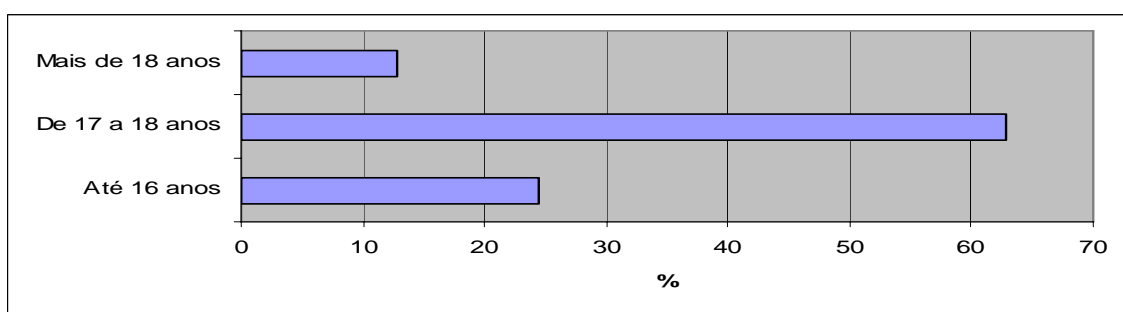
Assim, constata-se que 65,4% dos inquiridos são do sexo feminino e 34,6% são do sexo masculino, consoante se pode analisar a partir do gráfico 6.

Gráfico 6: Dados relativos ao sexo dos alunos



É na faixa etária entre os 17 e os 18 anos onde se concentra um maior número de alunos (62,8%), tendo 24,4% até 16 anos e 12,8% mais de 18 anos, confirmando-se que uma grande maioria tem idade igual ou superior a 17 anos (cf. gráfico 7).

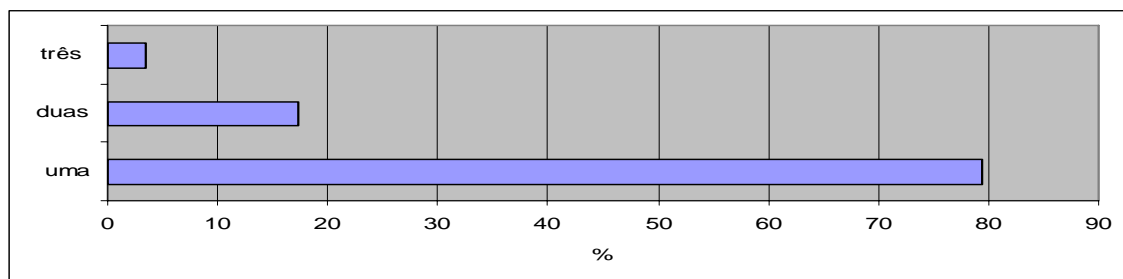
Gráfico 7: Dados relativos à idade dos alunos



Aceitamos que, provavelmente, o nível etário dos alunos se encontra numa faixa relativamente alta para alunos a frequentar o 10º ano, factor que se poderá atribuir ao facto dos 37,7% dos inquiridos já terem reprovado (**anexo 6 – Quadro 3**). Assim, confirma-se

que da percentagem dos alunos que já foram alvo de reprovação, 79,3% reprovaram uma vez e 17,2% reprovaram duas vezes conforme gráfico 8.

Gráfico 8: Dados relativos ao nº de vezes de reprovação dos alunos



As habilitações literárias dos pais dos inquiridos podem ser objecto de análise a partir do quadro 7 que estabelece a relação comparativa escolar dos pais dos alunos inquiridos. Permite-nos constatar que existe alguma discrepância, relativamente ao nível de ensino entre os pais dos alunos. Assim, verifica-se uma maior percentagem de pais (40,3%) com o 1º ciclo (4ª classe) comparativamente com as mães, onde apenas 29,5% possuem a referida habilitação. Já o mesmo não se verifica nas habilitações mais qualificadas (bacharelato e Licenciatura ou mais), onde as mães, fundamentalmente nesta última, apresentam uma maior percentagem. Podemos afirmar que ao nível cultural, directamente relacionado com a instrução, os pais destes alunos têm, na generalidade, uma qualificação inferior às mães.

Quadro 7: Habilitações literárias dos pais dos alunos

Habilitações Literárias	Mãe %	Pai %
1º ciclo (antiga 4ª classe ou menos)	29.5	40.3
6º ano (ciclo preparatório)	20,5	7.8
9º ano (antigo 5º ano)	16.7	19.5
12º ano (antigo 7º ano ou c. complementar)	17.9	24.7
Bacharelato	6.4	5.2
Licenciatura ou mais	7.7	1.3
Outra	1.3	1.3

Verifica-se uma grande diversidade profissional, quer ao nível da mãe quer ao nível do pai, conforme podemos analisar, comparativamente, através do quadro 8.

A maior percentagem das mães dos inquiridos dedica-se à agricultura, outras são operárias, e com alguma ênfase, são também empregadas dos quadros técnico superiores e privado. Verifica-se alguma predominância de mães que trabalham por conta própria no comércio ou nos serviços, como também, se constata que algumas mães são professoras. Não se verifica mães na reforma ou desempregadas.

Quanto aos pais dos inquiridos, estes, trabalham na sua maioria por conta própria no comércio ou são técnicos e empregados de escritório do comércio ou serviços. Destaca-se, também, que são empresários ou administradores de empresa e trabalhadores do quadro técnico superior do sector privado ou público. Existe, também uma percentagem significativa de pais que são operários e, ainda, uma pequena percentagem exerce a profissão docente. Constata-se que existem mais mães professoras do que pais, mas, no entanto, contrariamente às mães, existem pais reformados e desempregados.

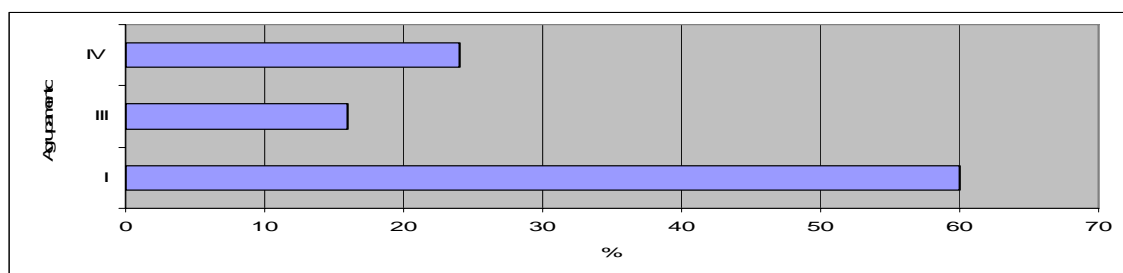
Quadro 8: Situação profissional dos pais dos alunos

Situação profissional	Pai %	Mãe %
Dirigente superior do estado e de organismos públicos	5,3	5,2
Empresário ou administrador de empresa	10,7	1,3
Profissional liberal	1,3	1,3
Quadro técnico superior do sector público ou privado	10,7	14,3
Quadro técnico intermédio do sector público ou privado	6,7	10,4
Professor	2,7	11,7
Trabalhador por conta própria no comércio ou nos serviços	16,0	7,8
Agricultor ou pescador independente	5,3	19,5
Empregado de escritório, do comércio ou serviços	16,0	3,9
Operário	12,0	16,9
Assalariado indiferenciado	5,3	6,5
Doméstica (o)	1,3	1,3
Reformada (o)	1,3	
Desempregada (o)	5,3	

O local de residência da grande maioria dos alunos é na vila em que se encontra a escola, verificando-se que 23,1% demoram só até dez minutos no percurso de casa/escola. No entanto, ainda há 73,1% dos alunos que demoram entre 11 a 30 minutos a fazer o percurso, conforme se pode constatar através do **anexo 7 – Gráfico 4**. Apesar de ser considerada uma pequena vila, a sua população encontra-se dispersa pelas aldeias que a constituem, factor que exerce influência na grande percentagem de alunos que demoram algum tempo na deslocação para a escola. Ao nível dos transportes, estes funcionam em parceria estabelecida entre a escola e as autarquias locais, que segundo a Presidente do Conselho Executivo, *“implica um diálogo conjunto sempre que se instala o início do ano lectivo, na medida em que predomina a persistente tentativa por parte da autarquia local, de cada vez mais desviarem as suas responsabilidades, justificadas por questões de gestão financeira”*.

Quanto às opções curriculares dos alunos, a grande maioria (92,3% - **anexo 7 – Gráfico 5**) frequenta a Via de Ensino e destes cerca de 60% frequentam o Agrupamento I – Científico-Naturais, conforme se constata através das referências contidas no gráfico 9.

Gráfico 9: Distribuição dos alunos por Opção / Agrupamento



Este factor, sendo sobejamente relevante, pode ser elemento indutor para concluirmos que o Sistema Educativo não tem construído alicerces eficazes para a motivação dos alunos, no âmbito da vertente curricular profissional, subjacente à escolarização do Ensino Secundário. Só 7,7% dos alunos frequentam os cursos da Via Profissionalizante, encontrando-se estes inscritos numa percentagem de 50% no Curso de Contabilidade e Administração e 50% no de Electrotecnia e Electrónica (**anexo 6 – Quadro 4**).

1.5. Técnicas de análise de dados

Os dados obtidos pelos questionários foram tratados estatisticamente, através do programa *StatView*, interrelacionando estes dados com as informações obtidas e tratadas qualitativamente.

As estatísticas utilizadas incidiram nas seguintes formas: distribuição de frequência, medidas de tendência central (média aritmética, mediana e moda) e medidas de dispersão (amplitude e desvio-padrão).

1. O contexto: factor importante na educação

1.1. A escola: caracterização de algumas linhas de organização interna

Para desenvolver o nosso estudo empírico, optámos por uma escola secundária da região centro, que designaremos por Escola do “Alto Mondego” onde o Decreto-Lei em estudo foi aplicado ao ensino secundário.

O facto de ser esta, e não outra escola secundária, prende-se com as razões com que se defronta o investigador: proximidade física o que contribui para menores despesas relacionadas com todo o suporte inerente ao trabalho de investigação; proximidade profissional, na medida em que nela exerci funções docentes pelo que mantenho relações com toda a estrutura organizacional, o que permite uma maior margem de segurança para quem se debate com a inexperiência neste campo.

À nossa escolha, também não foi indiferente, o facto de a escola estar associada a uma imagem que não a torna indiferente ao meio, como também, a personaliza nas tomadas de decisão no âmbito do contexto educativo.

A determinação do campo que se vai investigar não deve ser feita ao acaso. De acordo com Quivy (1998: 18), compara-se “o processo de pesquisa nas Ciências Sociais ao da prospecção petrolífera. Ninguém de bom senso defende que se façam perfurações indiscriminadamente no terreno: qualquer perfuração deve ser precedida de um estudo geológico prévio”.

Para o efeito, consideram-se relevantes os aspectos de natureza sócio-geográfica e elementos respeitantes à estrutura interna da escola.

A escola oferece ao nível da sua organização, as seguintes modalidades de ensino: Terceiro Ciclo do Ensino Básico, Ensino Recorrente Nocturno e Ensino Secundário, sendo este organizado, conforme já se referiu, com cursos gerais (agrupamentos I, III e IV) e cursos tecnológicos (Contabilidade e Administração e Electrotecnia e Electrónica), funcionando com o turno da manhã, tarde e noite.

O Projecto Curricular de Escola, enquanto adequação do Currículo Nacional à realidade da comunidade escolar, e, respeitando as linhas mestras ditadas pelo Projecto Educativo, é o documento que define o nível de prioridades da escola e as componentes essenciais e transversais, em torno das quais se organizam os projectos e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular.

Ao ter em conta como em cada contexto se reconstrói e se apropria o currículo nacional, face a uma escola concreta, exige decisões articuladas e partilhadas pela equipa docente de uma escola, fomenta uma cultura reflexiva e analítica sobre o modo de ensinar e aprender e pressupõe a cooperação dos professores. Deste modo vem o enraizado isolamento, quantas vezes suportado pela arquitectura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga e legitimado pela História.

Com base em informação colhida no Plano Anual da Escola, pode considerar-se que esta está integrada num meio social heterogéneo, devido à grande dispersão dos alunos, que são provenientes da vila e de muitas aldeias rurais que a circundam. Há um significativo número de alunos (196), tanto ao nível do ensino básico, como ao nível do ensino secundário, que beneficiam de apoio social escolar, conforme podemos verificar no quadro 9. Dos 118 alunos, aproximadamente 34,1% do total dos alunos do ensino básico beneficiam de apoio social escolar e, 78 alunos, aproximadamente 18,6% do total dos alunos do ensino secundário também têm apoio social escolar. Estes dados são suficientemente esclarecedores para concluirmos que o meio socio-económico é relativamente carenciado.

Quadro 9: Escalões dos alunos com apoio social

Ensino Básico			Ensino Secundário			Total
Escalão A	Escalão B	Total	Escalão A	Escalão B	Total	
101	17	118	60	18	78	196

A tarefa da concepção, aprovação e avaliação do “*Projecto Curricular de Escola*” é, de acordo com o art. 2º do Dec. - Lei n.º 6/2001, da responsabilidade dos respectivos órgãos de gestão e administração. No entanto, a sua concretização exige o envolvimento e cooperação dos professores, dando espaço à “*escola das equipas e dos projectos*”, à relevância das decisões aí tomadas e à partilha de responsabilidades de todos, com o objectivo de desenvolver uma pedagogia de ensino/aprendizagem onde as lacunas manifestadas pelos alunos no âmbito geral, possam ser colmatadas o melhor possível.

Assim, e porque este se percepção como projecto, ele é aberto e dinâmico, de modo a permitir adequações à realidade onde vai ser vivido. Mais do que um plano de intenções,

é um instrumento que é necessário pôr em prática para, pela acção, chegar à desejada melhoria da formação dos jovens que ajudamos a crescer.

Compete à organização escolar estruturar um conjunto de competências, que embora relacionadas com o ensino básico, não serão descabidas no contexto do ensino secundário, tanto no que diz respeito às competências gerais, como à necessária sequencialidade dessas mesmas competências, pois é da mesma escola que se trata. Assim, é do domínio do projecto curricular de escola, as seguintes competências gerais dos alunos, devidamente aprovadas pelo órgão de gestão – Conselho Pedagógico:

“- mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

- usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

- usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;

- usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;

- adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados;

- pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;

- adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

- realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;

- cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;

- relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida”.

Um dos aspectos mais polémicos do debate educativo actual tem sido o da autonomia da escola, sobretudo ao nível da autonomia curricular. A questão dos programas e dos planos curriculares parece ter marcado preferências nas preocupações ao nível das escolas e do próprio poder central.

Assim, às competências gerais acima referenciadas, associam-se as de ordem transversal (quadro 10), concorrendo em conjunto para uma melhoria da escola e do seu ensino.

Quadro 10: Competências transversais dos alunos

1. Métodos de trabalho e de estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com as regras estabelecidas. • Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo. • Expressar dúvidas ou dificuldades. • Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo, formulando opiniões, sugestões e propondo alterações.
2. Tratamento de informação	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver, e dos contextos e situações.
3. Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades. • Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal, com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.
4. Estratégias cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas. • Escolher e aplicar estratégias de resolução. • Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.
5. Relacionamento interpessoal e de grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, de trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.

Perante os critérios de competências (gerais e transversais), é da responsabilidade das escolas, a avaliação dos seus alunos. De acordo com o Despacho Normativo n.º 30/2001, “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

Neste contexto, a actividade docente reveste-se duma complexidade na qual o professor tem de assumir um papel interactivo no contexto educacional, conforme se explicita no Regulamento Interno da Escola:

“- o professor deve preocupar-se em adaptar as situações de aprendizagem à idade, ao nível de desenvolvimento cognitivo, aos interesses e ao ritmo de aprendizagem dos alunos, tendo em conta as competências que pretende desenvolver, bem como o facto de que cada situação de aprendizagem é única e que cada indivíduo é um ser diferente;

- deverão ser objecto de avaliação: as actividades realizadas pelo aluno individualmente ou em grupo tendo em conta a aquisição de novos saberes, o desenvolvimento de técnicas de pesquisa e organização de informação; a capacidade para comunicar e organizar-se de forma a ser capaz de aplicar os respectivos conhecimentos na vida activa e as relações de comunicação, participação e desenvolvimento no grupo-classe, na Escola e na Comunidade;

- o professor no sistema de avaliação deve proporcionar ao aluno o seu envolvimento, de tal forma que nos diferentes estádios de aprendizagem o aluno tenha a noção clara da sua evolução;

- a avaliação das aprendizagens deve assumir as seguintes formas: diagnóstica, formativa, sumativa, autoavaliação e heteroavaliação;

- para cada aluno será criado um dossier individual no qual têm de constar os documentos previstos no artigo 11 do Despacho Normativo 30/2001, acrescidos de outros registos que se considerem relevantes no percurso escolar do aluno, tais como relatórios de serviços sociais, judiciais ou policiais;

- os critérios de avaliação por disciplina e para cada ano de escolaridade são aprovados pelo Conselho Pedagógico da Escola, sobre proposta dos Departamentos Curriculares e da Coordenadora dos Directores de Turma;

- o Projecto Curricular de cada turma deve ter como referência comum os critérios de avaliação aprovados pelo Conselho Pedagógico, os quais devem ser adaptados à turma e operacionalizados pelo Conselho de Turma;

- a organização e actualização do dossier individual do aluno é da responsabilidade do Director de Turma;

- ao dossier individual do aluno têm acesso os intervenientes previstos no artigo 12 do Decreto-Lei 30/2001 e nos termos do artigo 15 do presente Regulamento Interno.

No assumir deste papel e na perspectiva da concretização destas metas não são indiferentes os recursos humanos e os recursos físicos, existentes ou a criar, na medida em que interagem para o desenvolvimento da qualidade de ensino.

1.2. Caracterização dos recursos humanos da escola

Ao nível dos recursos humanos a escola não tem apresentado carências relevantes nos últimos anos, recaindo as suas principais lacunas no âmbito do Pessoal não Docente e também no domínio dos Serviços de Orientação de Psicologia. De acordo com o Presidente da Assembleia de Escola, “*sempre que os recursos humanos não correspondem ao número desejado, o objectivo final torna-se mais difícil de alcançar. É o que se verifica neste momento na nossa Escola, particularmente em relação ao Pessoal não Docente*”.

A classe docente encontra-se formalmente distribuída de acordo com os diferentes níveis de ensino ministrados na escola, consoante podemos verificar a partir da análise do quadro 11: do total de 104 professores, 42 leccionam no ensino secundário, 21 leccionam ao 3.º ciclo do ensino básico, 6 leccionam o ensino nocturno, 18 dos professores leccionam ensino nocturno e diurno, 15 leccionam ensino básico e ensino secundário e 2 dos professores encontravam-se sem horário lectivo (cf quadro 11).

Quadro 11: Total de professores

Total	Sec.	3.º Ciclo	Noct.	Misto		S.H.L.
				Noc/Diurno	3.º ciclo/sec.	*
104	42	21	6	18	15	2

* Sem horário lectivo

De acordo com a qualificação académica dos professores, como já referimos no capítulo V, o corpo docente da escola pode considerar-se bastante qualificado, consoante poderemos comprovar através da análise do quadro 12. Esclarecemos que dos professores contratados, 12 elementos se encontravam em estágio integrado na formação inicial, 3 no grupo de Português, 3 no grupo de Francês/Inglês, 3 no grupo de Físico-Química e 3 no grupo de Educação Física.

Quadro 12: Vínculo dos professores segundo formação académica

Prof. Quadro N. D.		Total	Prof. Contratados		Total
Licenciados	Bacharéis	84	Licenciado	Bacharel	20
77	7		14	6	

No âmbito dos Serviços de Orientação de Psicologia, a escola possui apenas um elemento, o que tem impossibilitado um atendimento desejável de acordo com as solicitações inerentes à organização complexa da escola que, segundo a opinião da Presidente do Conselho Executivo, “*tem contribuído para a não atenção devida aos alunos, quer ao nível geral, quer ao nível do atendimento relacionado com a atenção prevista para alunos enquadrados no Decreto – Lei 319, que estipula as necessidades educativas especiais*”.

Dos recursos humanos da escola, o grupo do pessoal não-docente é manifestamente o mais carenciado, opinião já manifestada pelo Presidente da Assembleia de Escola e confirmado pela Presidente do Conselho Executivo: “*a escola tem vindo a ressentir-se com a constante falta do pessoal auxiliar, tanto ao nível da sua não correspondência para as necessidades de acompanhamento organizacional, como, acrescendo o factor de alguns dos elementos do quadro se encontrarem numa forma sistemática doentes e em fase próxima de reforma*”.

Conforme podemos verificar no quadro 13, 16 elementos auxiliares têm idade compreendida entre os 40 – 65 anos, e apenas 6 têm idade compreendida entre os 24 – 39 anos. Esta situação tem causado alguns problemas de gestão organizacional, e na perspectiva da Presidente do Conselho Executivo, a forma de resolução indicada pela DREC na colocação destes recursos “*não permite um quadro de segurança e de qualidade*”, sendo 9 elementos contratados, por conseguinte, em sistema provisório.

Quadro 13: Total de pessoal não-docente, segundo a idade e o vínculo contratual

Funções	Idade		Total	Quadro	Contrato
	24 -39	40 - 65			
Administrativas	3	7	10	9	1
Auxiliares	6	16	22	13	9
Guarda Nocturno	---	2	2	2	---
Cozinheira	---	1	1	1	---
Ajudante Cozinha	2	---	2	---	2

Relativamente às habilitações académicas poder-se-á referir que o pessoal que exerce funções administrativas, possuem, na sua maioria, o 9º ano de escolaridade ou equivalente, sendo que os funcionários mais jovens possuem o 12º ano. No que se refere aos restantes funcionários, a grande maioria tem o 4º ano de escolaridade. Refira-se ainda que salvo raras excepções, estes funcionários não têm nenhuma formação profissional para as

funções que desempenham embora, ultimamente venha recorrendo a algumas acções de formação propostas pelo Centro de Formação da Escola.

Ao nível dos alunos, a escola tem 38 turmas, num total de 925 alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, conforme se pode verificar a partir da análise do quadro 14. Estes alunos são provenientes, em parte, da zona urbana da vila onde a escola se insere e também de algumas freguesias (aldeias) que a constituem, com um ambiente rural e, por conseguinte, com uma situação socio-económica e cultural a denotar alguns problemas, implicando uma atenção especial e reforçada por parte dos principais responsáveis educativos da escola. Simultaneamente e com base nos registos de actas da Assembleia de Escola, esta encontra-se limitada com o espaço, atendendo ao grande número de alunos que a frequenta, tendo-se esta situação agravado nos últimos anos, pelo facto das estruturas educativas da Revisão Curricular do Ensino Básico terem contribuído para agravar este problema, pois todos os anos se assiste a um complexo labirinto de gestão de turmas/salas de aula, que contribui para aumentar a complexidade dos horários, quer dos alunos, quer dos professores.

Quadro 14: Total de alunos

Ano	N.º de Alunos	N.º de Turmas
7.º Ano	157	7
8.º Ano	107	4
9.º Ano	82	4
Total 3.º Ciclo	346	15
10.º Ano	187	7
11.º Ano	122	6
12.º Ano	109	6
Total Secundário	418	19
3.º Ciclo Recorrente	21	1
Secundário Recorrente	140	3
Total Nocturno	161*	4
Total	925	38

* Sujeito a alterações ao longo do ano dada a flexibilidade do sistema: matrículas sem data limitada; conclusão de unidades; exclusão por faltas.

1.3. Caracterização dos recursos materiais e dos espaços da escola

Com base no Projecto Educativo da Escola, constata-se que “a falta de espaço e o destino a dar ao que há continuam a ser dos mais graves problemas da Escola”.

Sendo a escola constituída por três edifícios principais (Blocos), existe também um edifício (pavilhão, composto por gimnodesportivo, piscina e salas), que funciona em regime de parceria com a Câmara, onde se praticam as aulas de Educação Física, o Desporto Escolar e onde funcionam as Oficinas de Artes.

O Bloco Principal (quadro 15), é constituído pela portaria, secretaria, polivalente, refeitório, papelaria, conselho executivo, biblioteca e sala geral de professores com as respectivas casas de banho.

Quadro 15: Bloco Principal e horários de funcionamento

Espaços	Portaria	Secretaria	Conselho Executivo	Biblioteca	Sala de Professores	Polivalente	Refeitório	Papelaria
Horário de Funcionamento	8:30 às 23:15	9:00 11:30 14:00 16:30	Afixado no local	9:00 13:20 14:00 17:00	-----	-----	12:00 às 14:00	9:00 12:00 14:00 16:30

Anexo ao bloco A (quadro 16), funcionam, o espaço reservado à sala de funcionários auxiliares de acção educativa, o bar, o centro de ocupação juvenil, o centro de formação e a reprografia.

O centro de ocupação juvenil (C.O.J.) é reservado para o acompanhamento de actividades de ocupação dos alunos nos espaços extra-aulas, exercendo uma actividade interdisciplinar, quer ao nível artístico, quer ao nível da educação para a saúde, assim como, outras actividades organizadas pela comunidade educativa.

Quadro 16: Anexo ao Bloco Principal e horários de funcionamento

Espaços	Sala de Funcionários	Bar	C.O.J.	Centro de Formação	Reprografia
Horário de Funcionamento	-----	9:00	9:00	9:00	9:00
		18:00	às	12:30	12:30
		18:30	17:00	14:00	14:00
		22:00		17:30	17:30

Os dois edifícios dos tês que constituem o espaço físico da escola são reservados à actividade lectiva:

No Bloco A, quadro 17, existem as salas específicas de informática, de audiovisuais, laboratórios, sala de directores de turma, e também alguns gabinetes dos grupos disciplinares, da psicóloga e da associação de estudantes. Para além de outras salas de aula genéricas, existe neste bloco uma pequena sala de apoio aos professores, em virtude da sala geral se situar muito afastada dos espaços lectivos.

Quadro 17: Bloco A

Salas Específicas						Salas Gerais
Sala prof.	Informática	Audiov.	Laboratórios Biologia/Geologia	Laboratórios Físico/Quím.	Matemática	15
A1	A17	A18	AC1; AC2; AC3	AF; AQ	A10; AGM	
Gabinetes						
Geografia	História	A.V.E.L.	Ass. Est.	Psicóloga (S.P.O.)	Directores Turma	

O bloco B, quadro 18, foi concebido para aulas específicas das disciplinas mais ligadas ao domínio tecnológico e artístico. Assim, localizam-se as salas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Electricidade e Gabinete de Fotografia. Funcionam neste

bloco, uma sala reservada às actividades ligadas ao centro de formação e diversas reuniões de gestão escolar, e outra sala reservada ao acompanhamento de estudo dos alunos.

Atendendo às dificuldades de espaço já identificadas, as salas deste bloco, estão a ser utilizadas para leccionar outras disciplinas de âmbito geral, factor que provoca um certo congestionamento à utilização das salas por professores das áreas específicas para que foram criadas.

Quadro 18: Bloco B

Salas Específicas							Salas Gerais
Centro de Formação	Inform.	Desenho	Ed. Tecnológica	Electricid.	Gab. Fotog.	Sala de Estudo	7
	B3; B8	BD1;BD2	BMA;BME	BE1;BLE	B6	B1	

A escola possui também espaços de convívio para toda a comunidade educativa, podendo considerar-se: em espaço fechado, o polivalente, o bar e a pequena sala do Centro de Ocupação Juvenil; em espaço aberto, toda a área que circunda os blocos e os campos de jogos. Estes campos encontram-se com o piso em muito mau estado, pelo que a Escola aguarda resposta ao pedido de repavimentação feito à DREC.

1.4. Parceria na organização e utilização de espaços com agentes do meio

No que diz respeito ao quadro conceptual perspectivaram-se duas orientações que ao nível das formas de organização escolar ainda convivem e conflituam no actual sistema educativo.

Se por um lado se defende e constata formas de um sistema centralizado e burocrático, por outro, assistimos à tendência de formas de um sistema descentralizado, que defende uma escola autónoma, participativa, humanista, integradora do, e no, contexto local.

Independentemente da tendência em que nos possamos incluir, se por um lado, ainda se constata que o nosso sistema educativo se reveste, em grande parte, dum carácter

burocrático e centralizador, simultaneamente, por outro lado, assiste-se a uma tendência de valorização das diferentes realidades locais e regionais e da importância destas no contexto educacional.

Assim, a escola como célula de importância social deve ter presente vários factores humanos, sejam eles culturais, sociais, políticos ou religiosos, de tal forma que a transforme numa organização contextualizada ao serviço do Homem.

Neste âmbito predomina no actual sistema a tendência de cooperação, assistindo-se a um conjunto de protocolos e parcerias ao nível das autarquias locais.

As Parcerias e Protocolos estabelecidos pela escola são as seguintes:

*Câmara Municipal da Vila: - Pavilhão Gimnodesportivo

- Piscina

- Transportes

* Bombeiros Municipais

*AVEAM – Associação Viva a escola do Alto Mondego

*COJ – Centro de Ocupação Juvenil

*Centro de Formação de Professores

*Centro de Saúde da Vila

Através do quadro 19, verifica-se a intenção geral da autarquia local, ao nível das despesas disponibilizadas no âmbito das actividades culturais, notando-se uma maior tendência com as que se prendem com a área do desporto e património cultural.

No entanto, com a Escola Secundária, segundo a Presidente do Conselho Executivo as negociações estabelecem-se apenas ao nível do intercâmbio dos espaços do pavilhão gimnodesportivo e da piscina, e uma pequena colaboração ao nível das ajudas de custo com as visitas de estudo com os alunos. Mesmo estas têm vindo a reduzir-se de ano para ano, facto que limita os docentes na organização das visitas de estudo ao nível do Plano Anual de Actividades.

Quadro 19: Despesas da autarquia local ao nível cultural (valores em milhares de euros)

Unidade Territorial	Despesas correntes da Câmara Municipal com Actividades Culturais - Total	Despesas correntes da Câmara Municipal com Actividades Sócio-Culturais	Despesas correntes da Câmara Municipal com Artes Cénicas	Despesas correntes da Câmara Municipal com Jogos e Desportos	Despesas correntes da Câmara Municipal com Música	Despesas correntes da Câmara Municipal com Património Cultural
Vila e Concelhos	779,9 (2002)	89,2 (2002)	20,2 (2002)	281,9 (2002)	128,5 (2002)	260,1 (2002)

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

A escola também proporciona aos alunos algumas actividades que pretendem melhorar a sua formação pessoal, fazendo-o de uma forma, simultaneamente, lúdica, didáctica e desportiva.

Destas actividades destacam-se as da responsabilidade da AVEAM, do COJ, do Clube da Floresta e do Desporto Escolar.

1.5. Caracterização do espaço: actividades económicas e rede escolar

A escola situa-se numa pequena vila da zona centro do nosso país perto da cidade de Coimbra.

Uma vila com características semi-rurais, a sua população residente organiza-se, profissionalmente, ora na vila, dedicando-se ao pequeno comércio, ora nas pequenas aldeias que a constituem, dedicando-se à agricultura. Atendendo a estas características, uma grande parte desloca-se diariamente para a cidade onde exercem a sua profissão. Através do quadro 20, poder-se-á analisar a unidade territorial tanto ao nível das freguesias (6) que a constituem, como da sua população presente (HM) que é de 15059 indivíduos, sendo a densidade populacional de 117,4 hab/Km².

Quadro 20: Freguesias e densidade populacional

Unidade Territorial	Área Total	Freguesias	Densidade Populacional	População Residente HM	População Residente H	População Presente HM
	km ²	nº	hab/km ²	indivíduos	indivíduos	indivíduos
Concelho	138,4 (2003)	6 (2003)	117,4 (2003)	15 753 (2003)	7 609 (2003)	15 059 (2003)

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

A vila começou nestes últimos anos a desenvolver-se em termos habitacionais, tendo sido “bombardeada,” como os próprios naturais dizem, por pessoas provenientes da cidade-próxima, por motivos de melhores e mais económicas condições habitacionais, sendo a sua população residente (em estimativa) distribuída segundo o registo do quadro 21.

Quadro 21: Estimativa da população residente da vila com idade compreendida entre os 25 e 64 anos

Unidade Territorial	Estimativa da População Residente dos 25 aos 49 anos	Estimativa da População Residente dos 25 aos 49 anos - Homens	Estimativa da População Residente dos 50 aos 64 anos – Total	Estimativa da População Residente dos 50 aos 64 anos - Homens
indivíduos	indivíduos	indivíduos	Indivíduos	indivíduos
vila	6001 (2002/12/31)	3 020 (2002/12/31)	2 751 (2002/12/31)	1 351 (2002/12/31)

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

O facto de nestes últimos anos se verificar um aumento da população residente na vila, contribuiu para um aumento dos alunos em todos os níveis de escolarização, factor que agravou a relação alunos/espço, tanto ao nível da Escola Básica 2/3, como ao nível da Escola Secundária, nesta última como já referimos.

No entanto, a rede escolar obedece às regras organizacionais da DREC, sendo alvo de análise todos os anos lectivos, e, segundo a Presidente do Conselho Executivo, “*existem sempre constrangimentos entre as sugestões propostas pelos Conselhos Executivos e a respectiva gestão da rede escolar proposta pela DREC, ao nível regional*”.

Como podemos verificar, através da análise do quadro 22, as sociedades do sector terciário são significativamente relevantes, existindo em Dezembro de 2002, 62,5% das sociedades existentes.

Quadro 22: Distribuição das Sociedades por sectores

Unidade Territorial	Sector Primário	Sociedades do Sector Secundário	Sociedades do Sector Terciário
	percentagem	percentagem	percentagem
Vila	1,9 (2002/12/31)	35,7 (2002/12/31)	62,5 (2002/12/31)

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

Relativamente às 66 sociedades sedeadas, constata-se que no final de 2002, existiam 2166 pessoas a exercerem aqui a sua actividade, conforme podemos verificar a partir da análise do quadro 23. Ao nível das pequenas indústrias, predomina a fabricação de material de transporte, mobiliário, resina e azeite, nesta última, existe neste momento apenas um lugar.

A capacidade de alojamento em estabelecimentos hoteleiros é extremamente reduzida, suportando apenas lugar para 30 pessoas (INE – 2002), embora se verifique neste momento, intenções de progressão neste domínio.

Quadro 23: Sociedades sedeadas e respectivo pessoal ao serviço

Sociedades Sedeadas - Indústria Transformadora	Pessoal ao Serviço nas sociedades Sedeadas	Pessoal ao Serviço nas sociedades Sedeadas – Indústria Transformadora
nº	nº	nº
66 (2002/12/31)	2 166 (2002/12/31)	885 (2002/12/31)

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

De acordo com a leitura dos dados do Instituto Nacional de Estatística, verifica-se um decréscimo na taxa de desemprego (HM), que era em 1991 de 7,4% tendo descido para 6,3% em 2001. A taxa de desemprego dos Homens é superior à das Mulheres, situando-se a primeira em valores na ordem dos 3,6% e, a segunda nos 2,7% (**anexo 6 – Quadro 5**).

Existem na unidade territorial do concelho, 15 estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico, 1 estabelecimento de ensino básico (2º e 3º ciclos) e um estabelecimento de ensino básico e secundário (3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) públicos. Existe ainda 1 estabelecimento de ensino profissional privado e 3 estabelecimentos do nível pré-primário privados também. Ao nível da escolarização, verifica-se um decréscimo na taxa de

analfabetismo (HM), que passou de 10,1%, em 1991, para 7,1% em 2001 (INE – 2002), existindo 996 (HM) analfabetos com 10 ou mais anos (**anexo 6 – Quadro 6**).

Poderemos, talvez, referenciar a previsão do aumento de alunos para os próximos anos, tanto ao nível do aumento populacional dos habitantes a deslocarem-se para a vila, como já referimos, como através do aumento da taxa de natalidade que se verifica em 2002, comparativamente com a taxa de natalidade em 1991 que regista o estudo do INE.

1. Perspectiva de enquadramento na análise e tratamento de dados

O campo curricular, assume-se hoje, como um campo de reflexão, análise, confrontação e tomadas de decisão que começa cada vez mais a ganhar força. No domínio da investigação, as questões curriculares, assumem-se em torno da descentralização, da autonomia e da responsabilidade dos actores, sendo cada vez mais complexa a actividade docente. A essência é que as instituições educacionais e os problemas individuais nelas envolvidos têm atributos, habilidades, aptidões, objectivos, valores, necessidades diferentes – são diferentes, tornando o acto educativo cada vez mais complexo.

Os dados do nosso estudo serão apresentados de forma descritiva, numa interacção entre as opiniões recolhidas através do inquérito por questionário e a opinião de entrevistadores privilegiados, onde se procurou confrontar os actores com a realidade que se lhes apresentou, seguindo os objectivos a que nos propusemos. As leituras poderão ser feitas recorrendo ao seguimento do texto com visualização de gráficos e quadros, como também, aos anexos se se pretender uma informação mais pormenorizada.

Como já referimos na introdução, a temática em estudo insere-se no âmbito da “*política educativa – reforma*”, encarando o conceito como um processo que envolve alguma contestação e negociação entre grupos, mesmo que um pequeno grupo, como neste caso.

Aceitando o quanto é difícil exercer um posicionamento neutral, a nossa abordagem reveste-se “*per se*”¹, isto é, considerando-nos como elementos intrínsecos do sistema, logo, ligados ao interesse pelas questões de política educacional. Pelo facto de se ser professor(a), / educador(a) e elemento social interactivo, as problemáticas educacionais revestem-se de interesse, perspectivando a educação crítica, como posicionamento para uma educação que se aproxime cada vez mais do cidadão comum.

Através deste estudo de caso, tentar-se-á apresentar algumas das maneiras de pensar, esboçar e proceder, perante (esta) política² educativa curricular, quer no âmbito das interpretações teóricas quer nas perspectivas do seu desenvolvimento no contexto local.

¹ - “Ozga (2000:17), incentiva os professores e outros profissionais da educação a adoptarem uma abordagem investigativa “*per se*” no seu trabalho, sendo considerados como participantes essenciais em política educacional”.

² - De acordo com Ozga (2000:21) ““ Política” – não há uma única e irrefutável definição. Encaro-a, diferentemente, como algo mais abrangente, como um processo mais do que um produto, envolvendo

De acordo com Ozga (2000), a perspectiva subjacente ao nosso trabalho, está mais centrada na educação como processo, envolvendo negociação, contestação e conflito, que conduzam a formas consensuais de análise e elaboração da interpretação da legislação e a sua interpolação para a prática pedagógica.

Embora a população visada não tivesse, como todos sabemos, um papel activo na elaboração curricular formal, foi contudo, participativa e detentora de opiniões diversificadas que irão ser objecto de análise a partir da interpretação das diferentes variáveis que servem de fundamento aos objectivos do trabalho.

A investigação pretende funcionar como uma crítica construtiva e/ou comentário a conclusões de políticas oficiais no que concerne ao paradigma desta reforma, manifestadas pelos diferentes actores numa escola. De acordo com Ozga (2000:21), não se trata de pretensões de gestores políticos, mas, demover a” *política do seu pedestal e torná-la acessível à comunidade em geral*” contribuindo para um projecto democrático de educação. Reconhecemos que, de acordo com a mesma autora (2000:22), “*os professores também são construtores de política: influenciam fortemente a interpretação que se faz das directivas governamentais e envolvem-se em questões políticas quer ao nível nacional das directivas formais, quer ao nível informal, na arena das relações professor-aluno*”.

No âmbito da reforma citada e da sua concordante ou discordante concretização no terreno, verificou-se que, o posicionamento dos professores e de todos os intervenientes, (por questões de ordem político/social do momento) não influenciaram as tomadas de decisão. Questões de política social partidária levaram a que todo o trabalho feito no terreno (no âmbito da sua análise organizacional) se tornasse uma valia, na medida em que permitiu uma reflexão alargada e um debate “aceso” em torno da reforma proposta, bem como da forma como a implementar; contudo, na prática esta valia não se fez sentir dado que as propostas emanadas dessa discussão alargada não foram concretizadas, quer pela DREC (que estipulou os cursos a funcionar sem atender às propostas que lhe chegaram), quer pelo facto de pouco tempo depois se ter verificado a suspensão da reforma por decisão política.

Afinal, os professores não foram significantes no escrutínio da política educativa em análise – ficando a interrogar-se acerca do seu papel de reflexão e da sua validade de operacionalidade, independentemente da concordância ou não, com a viabilidade da

negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos directamente na elaboração oficial de legislação”.

reforma. E referimo-nos com relevância à reforma em análise, porque parece consensual que todos, manifestamente, desejam a mudança no Ensino Secundário.

A escola numa perspectiva de “arena política” pretende dar enfoque aos professores como participantes nas tomadas de decisão de política educativa, enquanto elementos livres de manifestar posicionamentos perante questões formais do sistema educativo. Segundo Connell, citado por Ozga (2000: 26-27), “*quando consideramos o significado de cidadania global e os modos pelos quais ela pode ser exercida, a política educacional adquire uma maior complexidade bem como uma nova gama de potencialidades. (...) A maneira como se aproveitam estas potencialidades depende, até certo ponto, das capacidades de reflexão e de pensamento estratégico dos professores sobre o seu trabalho*”. Assim, desta reflexão, germinam um conjunto de pressupostos, interrelacionados, sobre como é que as coisas deveriam ser, como as coisas são e como sabemos que elas são.

Os objectivos contraditórios da educação e as diferentes consequências, pressionam consideravelmente os professores, tornando o seu trabalho e a gestão desse mesmo trabalho, tarefas complexas e instáveis: facto notório na implementação e suspensão da reforma.

No entanto, sabemos e continuamos a admitir que, a questão que se prende com a tensão entre o Estado e o seu corpo educacional, é uma “*tensão longínqua*”³. Não pretendemos enveredar pela história desta relação, mas, apenas referenciar que as polémicas existentes entre política educativa formal e política educativa no terreno têm sido alimentadas de diversos pontos de contradição.⁴

Não se tratando da tão polémica “*avaliação*” no contexto da escola, não sendo esse o nosso interesse prioritário (embora admitindo que, apesar de nos encontrarmos envoltos desse espírito que se vive em todo o lado e também em Portugal, – a chamada “*década da avaliação*”⁵ – vivemos envolvidos na cultura da avaliação e da tão proclamada “*prestação*

³ - Citação de Ozga (2000:40).

⁴ - “*Os professores defendem a educação como veículo de igualização de oportunidades e/ou de experiências enriquecedoras (apesar de tal também oscilar) e os políticos tendem a enfatizar a função económica da educação (apesar de tal função oscilar). As oscilações no relacionamento entre Estado e profissão docente estão ligadas não só com a natureza das actividades que os professores empreendem, como com o contexto mais amplo no qual trabalham – em especial o contexto económico, onde é importante o grau de pressão que é exercido sobre a educação para contribuir para o crescimento económico, para a solidariedade social ou para a coesão cultural*” (Ozga, 2000:41).

⁵ - “*Entenda-se esta expressão “década da avaliação” com o cuidado que os dois dias de debate proporcionados pelo Simpósio aconselham: trata-se, nomeadamente, de um tempo de aplicação de certos modelos de avaliação, conjuntamente determinados por uma agenda política e económica*” (Mendes, 2002:11).

de contas”), e não pretendendo enveredar por tal complexidade, tornou-se no entanto necessário, analisar a escola na perspectiva organizacional subjacente a um determinado momento e no que concerne a um determinado âmbito.

No entanto, perante a relevância do enquadramento económico, somos tentados a levantar o véu ao enquadramento da escola no suporte estrutural/institucional – como resposta cabal aos objectivos económicos ligados à implementação da reforma no terreno – embora o nosso enfoque seja, predominantemente, o papel dos professores, alunos e comunidade em geral contextualizados na dinâmica da implementação e da sua manifestação perante a suspensão.

Parece ser legítimo, concluir, que avaliar numa concepção de “*«senso comum avaliativo»*”, *é também compreender, interpretar, reflectir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais*” (Mendes, 2002:14), – enquadrada numa visão qualitativa onde os actores são vistos com enriquecimento no contexto escolar, embora reconhecendo como Grilo (1999:14), que “*as senhoras professoras e os senhores professores sabem que muitas vezes o esforço que desenvolvem nas nossas escolas e o vosso trabalho do dia a dia, são muito pouco apreciados*”.

No entanto, sabemos quanto hoje a diversidade nos toca por perto, admitindo-se que é essencial definir apenas medidas reguladoras e deixar o que é regulamentar para as organizações. A diversidade e o papel que dela implica no interior de cada escola, não se define por decreto, “*os decretos, as leis, as portarias, os regulamentos devem essencialmente ser enquadadores*” (Grilo, 1999:16).

Foi tendo presente este conjunto complexo de aspectos, bem como o grande número de itens dos questionários, que orientámos a elaboração nos nossos inquiridos por questionário e das nossas entrevistas, seguindo uma ordem, com vista a facilitar-nos a sua análise. Assim o tratamento de dados irá seguir essa mesma ordem:

- A – Questões sobre a escola
- B – Questões sobre a implementação da reforma
- C – Questões sobre a suspensão da reforma

A metodologia de apresentação obedecerá, em primeiro lugar, às referências dos professores e, posteriormente aos alunos. A análise far-se-á, individualmente, quando se trata de questões específicas, ora dos professores ora dos alunos, como também, incidirá na fundamentação comparativa dos conteúdos comuns. Interagem na análise dos dados dos questionários, as opiniões manifestadas pelos entrevistados e as referências obtidas a partir da observação e da análise documental.

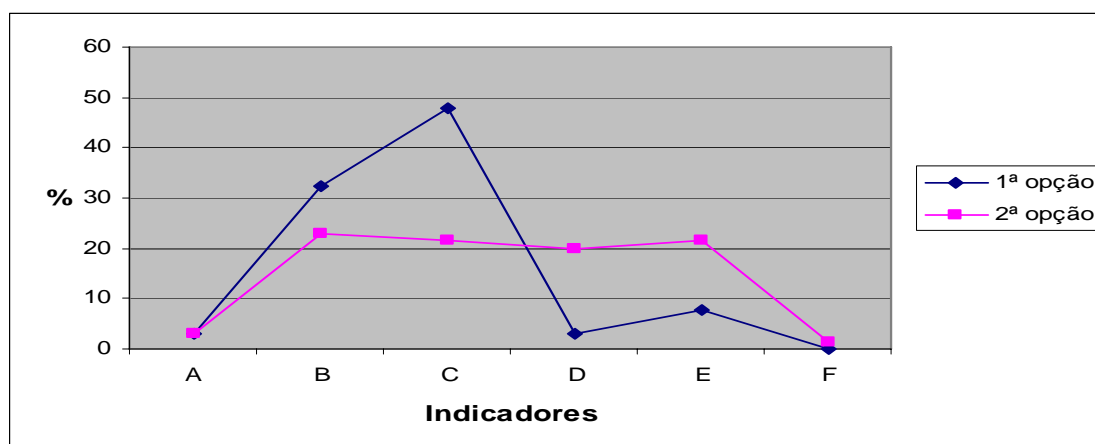
2. Apreciação da escola ao nível da sua organização

A escola onde centrámos o nosso estudo, pode considerar-se como uma *organização privilegiada*, podendo-se até admitir, considerá-la como *escola de eleição*. Para além do manifesto contentamento e contexto favorável, observável ao longo da nossa intervenção no contexto escolar, a escola transpareceu-se como uma organização onde é notória a estabilidade nas relações afectivas entre os principais actores, admitindo-se, no entanto, que pairam no ar, alguns constrangimentos e conflitos, que nos conduziram a considerá-la como arena política, no contexto da temática organizacional.

Para além de outras opiniões generalizadas, considerou-se relevante para fundamentar o gosto manifestado pelos inquiridos face à escola a análise de dois indicadores de interacção: um, relativo aos professores – o gosto pela escola – verificável através do facto da grande maioria, 93,8%, (**anexo 6 – Quadro 7**), gostarem desta; o outro, relativo aos alunos – opção por esta escola – que aponta para o facto de 85,9% (**anexo 6 – Quadro 8**), escolher, por vontade própria, a frequência nesta escola. Pese embora, sendo a única escola secundária na vila, verifica-se que, a frequentam alunos das vilas próximas e a possibilidade de opção pelas escolas da cidade, que já referimos – Coimbra – é suficientemente acessível à comunidade pela facilidade de transportes públicos, nomeadamente por comboio.

Os professores justificam o seu gosto pela escola através, essencialmente, de dois indicadores: a curta distância entre a sua residência e a escola (B) e o facto do contexto geral da escola ser agradável (C). Assim, no que se refere à distância, 55,3% dos inquiridos manifesta (como 1ª ou 2ª opção), a importância deste indicador no seu gosto pela escola; no que respeita à agradabilidade da escola, 69,2% dos professores referem (como 1ª ou 2ª opção) este factor como o mais relevante. Estes dados podem ser confirmados através da análise do gráfico 10.

Gráfico 10: Motivos do gosto pela escola por parte dos professores



Legenda / Indicadores:

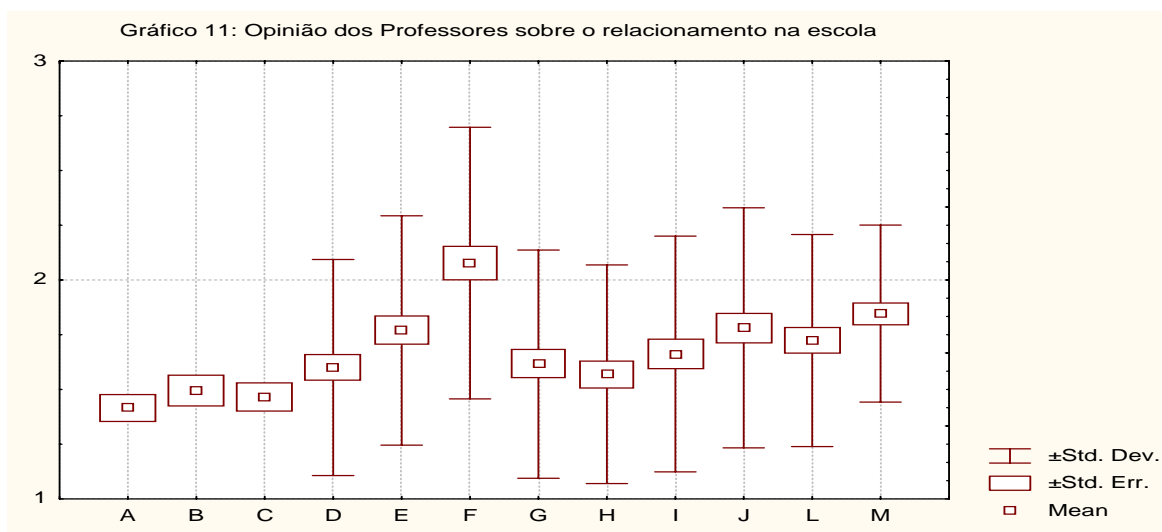
- A. Por implicação do Sistema
- B. Porque se situa perto da minha residência
- C. Porque o contexto geral da escola é agradável
- D. Porque o meu grupo disciplinar tem um bom relacionamento
- E. Porque os alunos são na generalidade bem comportados não causando problemas de relacionamento
- F. Outra: qual?

Com a intenção de reforçar, de tornar claras e justificar as afirmações referidas, torna-se pertinente caracterizar a escola através das opiniões manifestadas pelos actores, quer ao nível do contexto geral, quer ao nível mais específico, através da manifestação das opiniões do contexto escolar na intervenção/cooperação na reforma.

Passando-se à análise do funcionamento da escola, verifica-se que nela se cultivam interrelações que, de acordo com a Presidente do Conselho Executivo, “são facilitadoras na gestão organizacional criando um ambiente favorável, que qualifica e contribui para a melhoria das interações no contexto educacional”.

O Presidente da Associação de Pais manifesta o seu posicionamento quanto às relações existentes na comunidade educativa, realçando o “carácter de cordialidade entre o Conselho Executivo, normalmente por nossa iniciativa, mantendo uma relação de relativa proximidade, ou seja, somos bem recebidos, somos ouvidos e esclarecidos quando trazemos alguma questão. No entanto, sentimos que ainda há espaço para melhorar esta relação, até sermos considerados completamente parceiros. Os Encarregados de Educação recorrem só em caso de necessidade; os alunos, raramente, só quando necessitam de apoio; predomina uma boa relação, recepção e aceitação por parte do Conselho Pedagógico e também uma boa colaboração com o poder local”. Ao nível do relacionamento, os professores são unânimes, conforme se mostra no gráfico 11, quando concordam que existe um bom relacionamento do Conselho Executivo com os professores e com os alunos (A e C), revelando-se, na interajuda na resolução dos problemas dos professores (B). Reforça-

se, ainda, a boa relação professores/alunos e a ajuda que os professores disponibilizam na resolução dos seus problemas (D e E), como também, a ênfase no relacionamento dos directores de turma com os alunos (G). Consideram os professores, que ao nível do relacionamento com os serviços administrativos (I), com o pessoal auxiliar (J) e com os encarregados de educação (M), as relações são também muito positivas. Apenas se verifica uma razoável cooperação dos professores nas dinâmicas estabelecidas através das actividades extracurriculares (F). Parece-nos pertinente esclarecer, que sendo uma escola secundária, as questões que se prendem com o rigor pedagógico, (a todos os níveis), mas, com enfoque para o cumprimento dos objectivos programáticos, possa ser, o factor indutor para que as actividades referidas não sejam tão reforçadas.



Legenda / Indicadores:

A. Relacionamento do Conselho Executivo com os professores

B. Ajuda do Conselho Executivo na resolução dos problemas dos professores

C. Relação do Conselho Executivo com os alunos

D. Relação professores/alunos

E. Ajuda dos professores na resolução dos problemas dos alunos

F. Dinâmica professores/alunos em actividades extracurriculares

G. Relacionamento dos directores de turma com os alunos

H. Ajuda do director de turma na resolução dos problemas dos alunos

I. Receptividade por parte dos serviços administrativos na resolução dos problemas dos alunos

J. Relacionamento do pessoal auxiliar com os professores

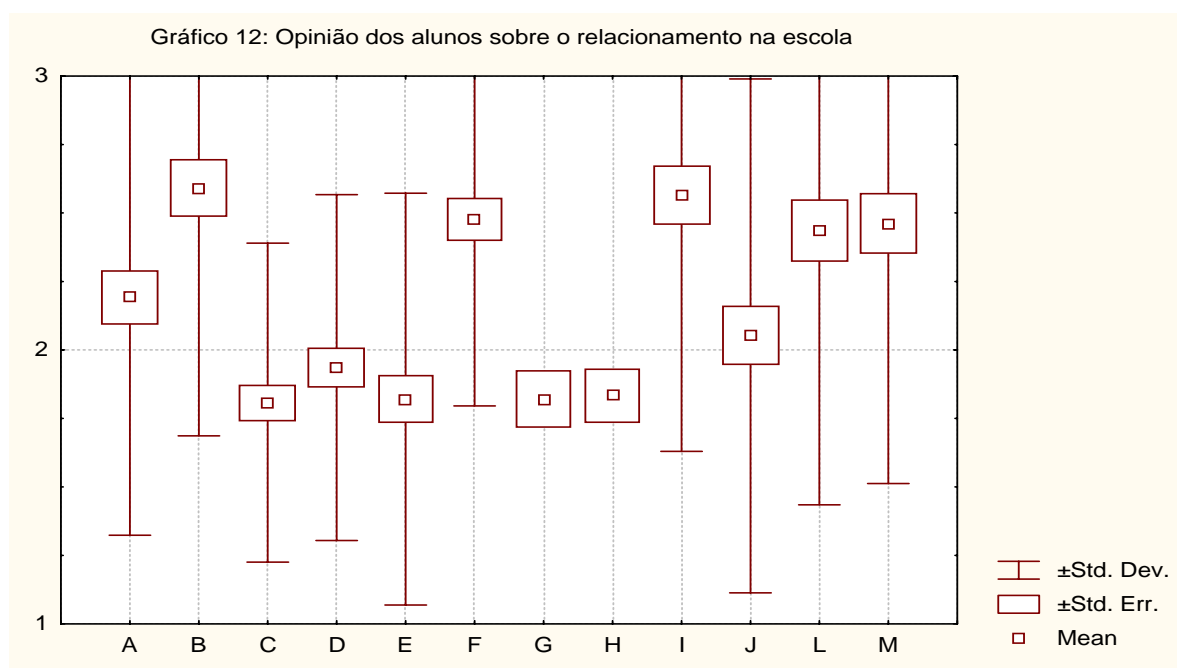
L. Relacionamento do pessoal auxiliar com os alunos

M. Receptividade da escola com os encarregados de educação

Nota: A escala de valores considerada foi: 1. Bom; 2. Razoável e 3. Insatisfatório

Ao nível das interrelações existentes na escola, foi utilizada para os alunos a mesma escala de valores e os mesmos indicadores, embora adaptados, que se utilizaram para os professores, tendo os alunos manifestado, de uma forma global uma apreciação mais negativa que os professores face aos indicadores propostos. Contudo, os alunos reforçaram duma forma acentuada, a relação estabelecida com os directores de turma, assim como,

o esforço destes nas tentativas de resolução dos seus problemas (G e H). Manifestam ter um bom relacionamento com os professores, acentuando o papel da ajuda destes na resolução dos seus problemas e no esclarecimento de dúvidas (C e D). Consideram razoável a relação com o Conselho Executivo e com o pessoal auxiliar (A e J). A insatisfação dos alunos ao nível do relacionamento, é também apontada, nas dinâmicas das actividades extracurriculares (F) (como já o tinham manifestado os professores), mas também, ao nível dos serviços administrativos (I) e com a Associação de Estudantes (L). Saliente-se que, estas opiniões sofrem na sua generalidade, uma grande dispersão, notando-se um posicionamento, por parte dos alunos, menos favorável em relação ao relacionamento estabelecido na escola, conforme valores assinalados no gráfico 12.



A. Relacionamento do Conselho Executivo com os alunos
B. Ajuda do Conselho Executivo na resolução dos problemas dos alunos
C. Relação professores/aluno

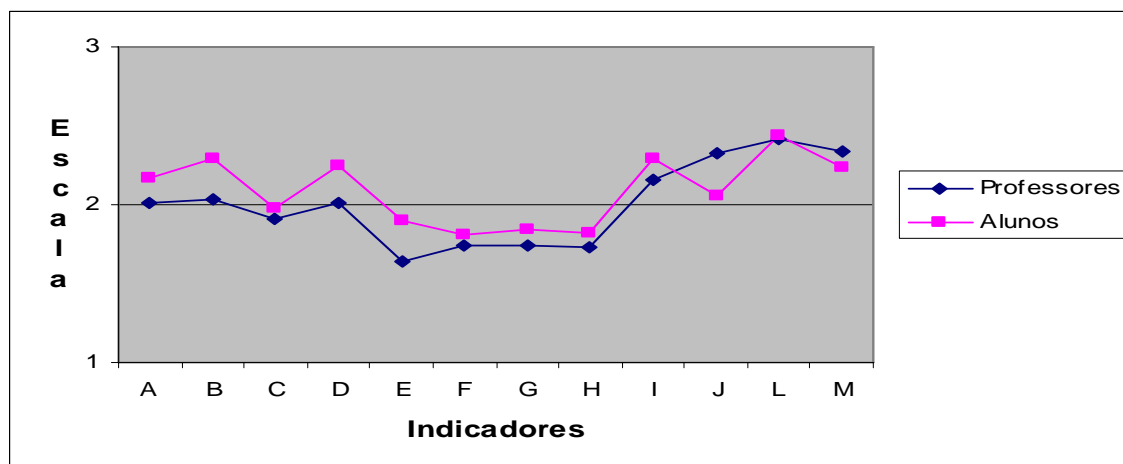
D. Ajuda dos professores na resolução dos problemas dos alunos
E. Ajuda dos professores no esclarecimento de dúvidas
G. Relacionamento dos directores de turma com os alunos

H. Ajuda do director de turma na resolução dos problemas dos alunos
I. Receptividade dos serviços administrativos na resolução dos problemas dos alunos
J. Relacionamento do pessoal auxiliar com os alunos
L. Relacionamento dos alunos com a associação de estudantes
M. Receptividade da escola com os encarregados de educação

Nota: Foi utilizada a seguinte escala de valores: 1 – Bom, 2 – Razoável e 3 – Insatisfatório

Relativamente ao funcionamento da escola, podemos verificar, a partir da análise do gráfico 13, numa forma comparativa, as questões relacionadas com a opinião dos professores e dos alunos.

Gráfico 13: Opinião dos professores e dos alunos sobre o funcionamento da escola (Média)



Legenda / Indicadores:

A. Instalações da escola

E. Funcionamento da biblioteca

I. Funcionamento do polivalente dos alunos

B. Equipamento da escola

F. Funcionamento da sala de estudo

J. Funcionamento da sala de directores de turma

C. Funcionamento do bar

G. Funcionamento da reprografia

L. Funcionamento da Associação de Estudantes

D. Funcionamento da cantina

H. Funcionamento da secretaria

M. Funcionamento da Associação de Pais.

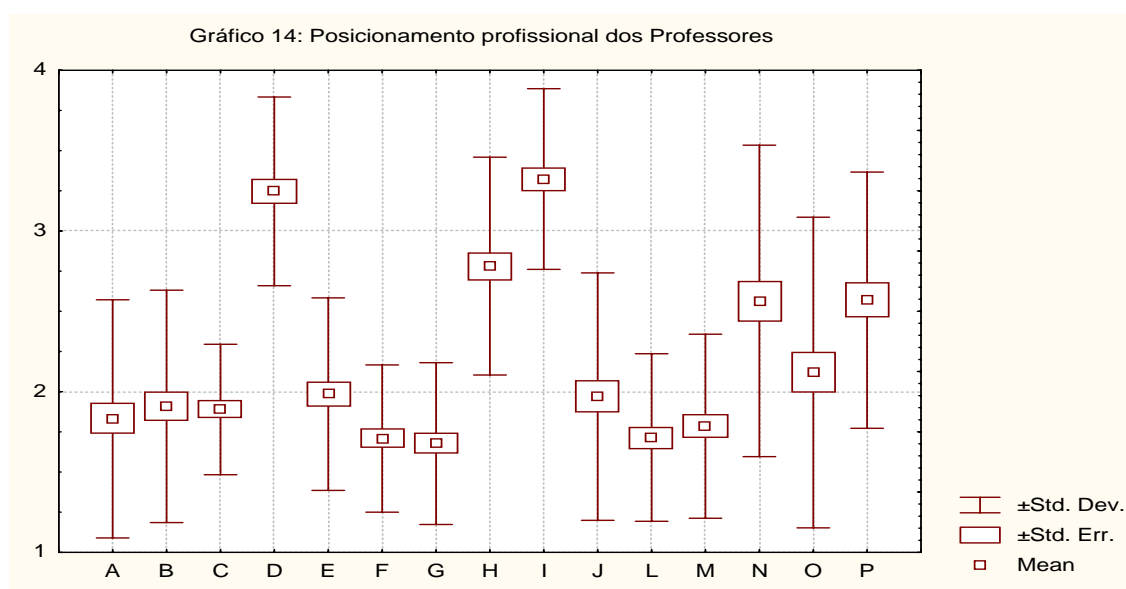
Nota: A escala de valores utilizada foi 1 – 2 – 3, que correspondem respectivamente a Bom – Razoável – Insatisfatório

Assim, numa apreciação-síntese verifica-se que os alunos assumem uma posição mais crítica do que os professores face ao funcionamento da escola. Constatase que tanto os professores como os alunos, salientam o razoável funcionamento da biblioteca (E), da reprografia (G), da secretaria (H) e da sala de estudo (F), considerando estes os aspectos que melhor funcionam na escola. Ainda relativamente às instalações (A), ao equipamento (B) e ao bar (C) os professores e os alunos situam a sua opinião sobre o seu funcionamento considerando-o razoável. No que respeita ao funcionamento do polivalente (I), da associação de estudantes (L), e do funcionamento da associação de pais (M), quer os professores, quer os alunos, têm uma perspectiva menos positiva destes aspectos. No que concerne ao funcionamento da cantina (D) os alunos situam-se numa posição mais crítica do que os professores, o inverso se passa no que respeita ao funcionamento da sala de

directores de turma (J), em que os professores têm uma perspectiva mais crítica do que os alunos.

A este respeito do funcionamento da escola, o Presidente da Associação de Pais afirma que *“a escola está a necessitar de uma profunda revolução. O espaço é escasso e sem capacidade de crescimento, os edifícios revelam o peso dos anos e os equipamentos só com muita dificuldade acompanham a evolução. O número de alunos é superior à sua capacidade real, facilmente conduzindo à sobrelotação, que já existe”*.

Face às opiniões manifestadas relativamente ao funcionamento da escola, poderemos referenciar o posicionamento profissional e as expectativas dos professores, através da interacção das diferentes opiniões sobre a análise do seu perfil docente, partindo dos seus valores e gostos pela profissão e tendo como pano de fundo, o enquadramento específico desta escola.



Legenda / Indicadores:

- A. Sinto-me feliz por ser professor
- B. O ensino realiza-me profissionalmente
- C. Penso ser um bom professor
- D. O trabalho escolar aborrece-me
- E. O trabalho escolar é interessante
- F. Mantenho boas relações com os meus alunos
- G. Dialogo com os meus alunos sobre outros assuntos da escola
- H. Ajudo os meus alunos na resolução de problemas quando solicitada (o)
- I. Na escola limito-me a ensinar os conteúdos disciplinares
- J. Na escola coopero nas actividades extracurriculares

- L. Na escola mantenho uma boa relação com o Conselho Executivo
- M. Na escola mantenho uma boa relação com os colegas de grupo/departamento
- N. Gosto de desempenhar o cargo de Director (a) de Turma
- O. Como Director (a) de Turma sinto-me mais próxima dos meus alunos
- P. Gosto de desempenhar o cargo de Director(a) de Turma pela interacção que se estabelece com os Encarregados de Educação

Nota: As opiniões dos inquiridos foram manifestadas através da seguinte escala de valores: 1 – Acordo total, 2 – Acordo, 3 – Desacordo e 4 – Desacordo total

Constata-se que na generalidade os professores gostam da sua profissão (A), considerando-a como um trabalho interessante (E) que os realiza pessoalmente (B), proporcionando-lhes prazer (por oposição ao “*trabalho escolar aborrece-me*”). Mantêm uma boa relação com os alunos (F), cooperando, na medida do possível, nas ajudas solicitadas para além do ensino dos conteúdos (H, I).

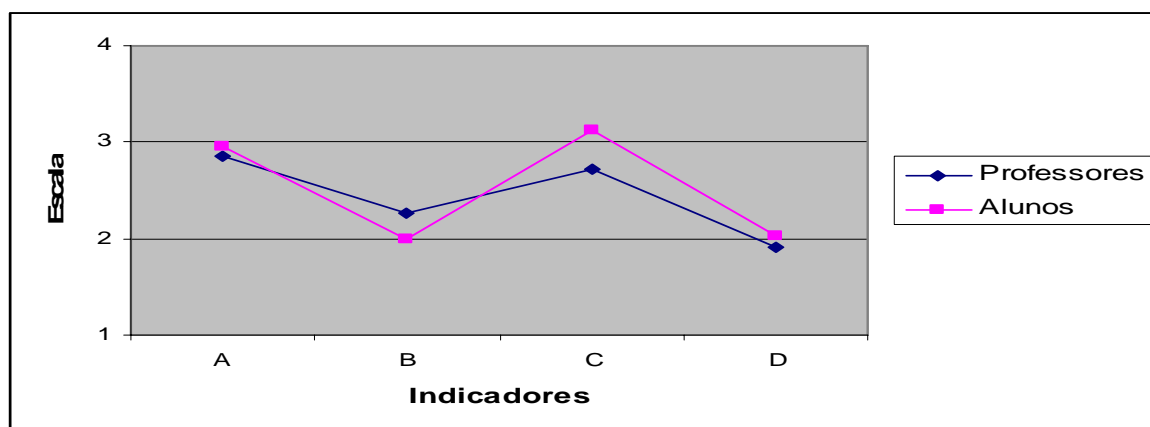
Apesar do gosto pela profissão e pela escola, a intenção de mudança manifestada face ao actual sistema de ensino (cf. gráfico 15), leva-nos a deduzir que o eventual mal-estar docente poderá advir das instabilidades subjacentes ao sistema educativo. Neste contexto, as bases da mudança são generalizadas, e, segundo o Presidente da Assembleia de Escola, “*é urgente que se repense os fundamentos da legislação que, em 1976, criou os órgãos escolares e lhes conferiu competências*”.

O Presidente da Associação de Pais a este propósito, refere que “*os professores necessitam de estabilidade e motivação para o desempenho das suas funções, que se agravam pelos sinais que parecem existir, de menor motivação por parte dos alunos, perante a escola*”.

Perante o posicionamento dos professores e dos alunos subjacente às opiniões do actual Sistema de Ensino, poderemos constatar através do gráfico 15, as expectativas que apontam para a vontade de mudança ao nível do Ensino Secundário, a partir dos seus posicionamentos críticos perante o ensino actual.

Os professores e os alunos manifestam a sua concordância relativamente à necessidade de reforma nos currículos do Ensino Secundário afirmando a importância da existência de outras opções ao nível dos cursos tecnológicos (B e D), discordando que estes estejam desadequados à formação dos alunos para a vida activa (C). Esta posição de professores e alunos é reforçada quando discordam da afirmação “*os currículos do ensino Secundário são satisfatórios*”.

Gráfico 15: Posicionamento dos professores e dos alunos quanto ao actual Sistema do Ensino Secundário



Legenda / Indicadores:

- A. Os currículos do Ensino Secundário são satisfatórios*
- B. Os currículos do Ensino Secundário necessitam de reforma*
- C. Os currículos do Ensino Secundário Tecnológico estão desadequados na formação dos alunos para a vida activa*
- D. Devia haver outras opções de cursos tecnológicos*

Nota: Foi utilizada a seguinte escala de valores: 1 – Acordo total, 2 – Acordo, 3 – Desacordo e 4 – Desacordo total.

Perante os dados recolhidos sobre o funcionamento da escola, poderemos afirmar que, professores e alunos se manifestam, globalmente, satisfeitos face a esta escola em particular, apontando, contudo, alguns aspectos que, nas suas opiniões, poderiam ser melhorados, nomeadamente em relação ao funcionamento de um ou outro sector mais específico. Já no que respeita aos currículos do Ensino Secundário, as opiniões convergem no sentido de manifestarem a necessidade de uma reforma (não forçosamente esta reforma proposta), que aposte numa maior ligação à vida activa, através da implementação de novos cursos Tecnológicos, sendo, contudo, interessante verificar que, nos cursos Tecnológicos já existentes, o número de alunos que os frequentam é muito reduzido. No entanto, parece consensual, na opinião dos professores, alunos e pais (na voz do Presidente da Associação de Pais) a vantagem que haveria em criar outras alternativas ao nível destes cursos.

Assim, tornou-se necessário aprofundar as opiniões dos actores envolvidos sobre a implementação da reforma em análise. Será este o tema de análise no ponto que se segue.

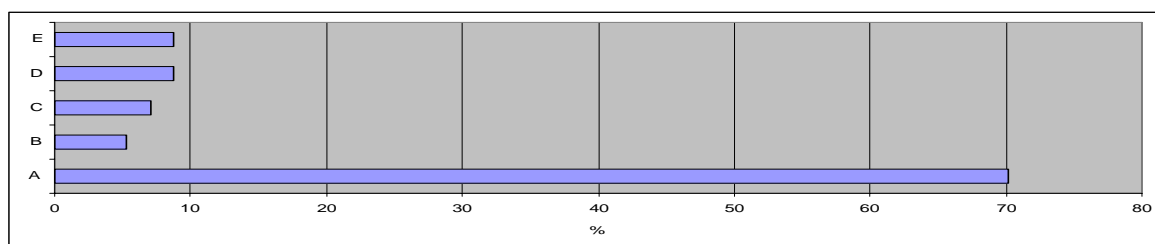
3. A implementação da reforma na escola

O processo de implementação de reforma conferiu, como já se referiu, algum poder de decisão aos professores, concretizado através da reflexão e do debate decorrente da proposta emanada pelo Ministério da Educação, nomeadamente no que respeita à escolha (e justificação da mesma) dos cursos Tecnológicos a implementar em cada escola. Associando este relativo poder de decisão com a vontade expressa de mudança face ao Ensino Secundário, surpreendeu-nos o facto de apenas 53,8% dos professores inquiridos terem manifestado o seu envolvimento neste processo. De entre estes, refira-se que 82,4% tiveram participação activa na implementação da reforma nesta escola (**anexo 7 – gráficos 7 e 8**).

Conforme se pode constatar, a partir do gráfico 16, verifica-se que a maioria dos professores (70%) exerceu a sua reflexão a propósito do Decreto-Lei 7/2001, nos seus Departamentos Curriculares. Verifica-se ainda, que cerca de 20% dos inquiridos assumem o seu alheamento ou a total desmotivação na sua participação reflexiva sobre a reforma. O Presidente da Assembleia de Escola aborda esta questão, afirmando que *“o conhecimento da reforma foi feito tardiamente, sem mecanismos de intervenção das bases, aparecendo como facto consumado, factor que indicou a desmotivação da grande maioria e, consequentemente, o desinteresse manifestado”*.

A este respeito, o Presidente da Associação de Pais refere que, *“embora tendo tido conhecimento da reforma através de vários quadrantes, Escola, Federação Regional, Confederação Nacional, Imprensa, etc, não vi nenhuma iniciativa local, nem a minha própria associação o fez (estava a renascer...), que abordasse essa temática e informasse, quer os pais quer os alunos, para as implicações desta reforma”*.

Gráfico 16: Posicionamento individual dos professores na participação da reforma



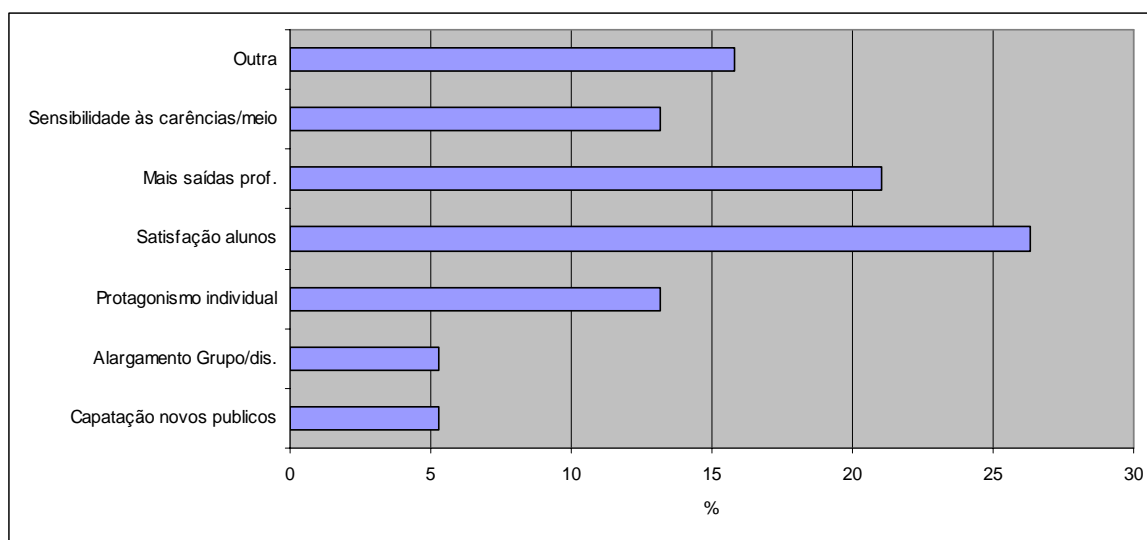
Legenda / Indicadores:

- A. Participei na reflexão da reforma no meu Departamento
- B. Integrei grupos que dinamizaram o debate
- C. Posicionei-me criticamente em relação às decisões tomadas
- D. Alheei-me dos problemas da escola relativamente à implementação da reforma
- E. Estive presente com total desmotivação

De entre os professores que assumem a sua participação activa na tomada de decisão face à reforma, verifica-se, conforme gráfico 17, a concentração das suas motivações na possibilidade que a reforma traria ao nível da satisfação dos alunos, bem como no aumento das saídas profissionais que poderia acarretar. A este propósito a Presidente do Concelho Executivo afirma que *“esta reforma só faz sentido, essencialmente, porque intensifica os currículos da vertente técnico-profissional, permitindo limar arestas com que a escola e o seu contexto se debatem, no âmbito da preparação dos alunos para a vida activa”*.

Salientamos ainda que as motivações ao nível do protagonismo individual assumem uma ordem de grandeza muito próxima das motivações relativas à sensibilidade às carências do meio. Constituiu, para nós uma surpresa, o facto de cerca de 15% dos inquiridos revelarem a sua motivação ao nível do protagonismo individual neste processo de participação na reflexão e discussão dos documentos de suporte à reforma.

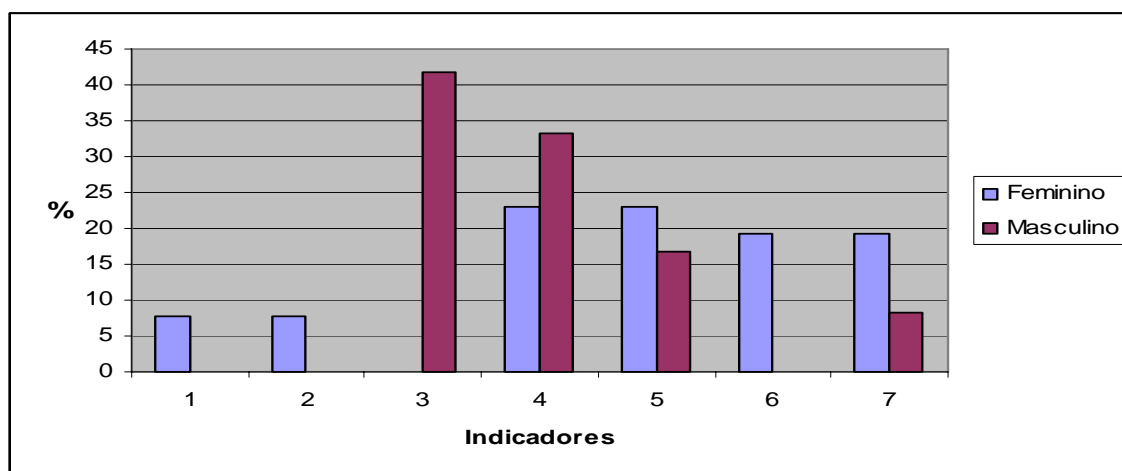
Gráfico 17: Aspectos relevantes para a tomada de decisão dos professores face à reforma



Considerando os aspectos relevantes manifestados pelos professores nas tomadas de decisão da reforma, segundo a sua distribuição por sexo, verifica-se uma discrepância significativa nos factores que consideram relevantes. Enquanto as professoras encaram a mudança mais numa perspectiva de satisfação dos alunos e do aumento das saídas

profissionais, os professores entendem-na, mais na vertente do protagonismo individual e também na perspectiva de satisfação dos alunos. Há também algumas referências em outros domínios como poderemos constatar no gráfico que se segue (Gráfico 18), nomeadamente as que se prendem com a sensibilidade às carências do meio, facto que terá tido significado ao nível da selecção da opção dos cursos técnico-profissionais a implementar.

Gráfico 18: Factor sexo na tomada de decisão da reforma (professores)

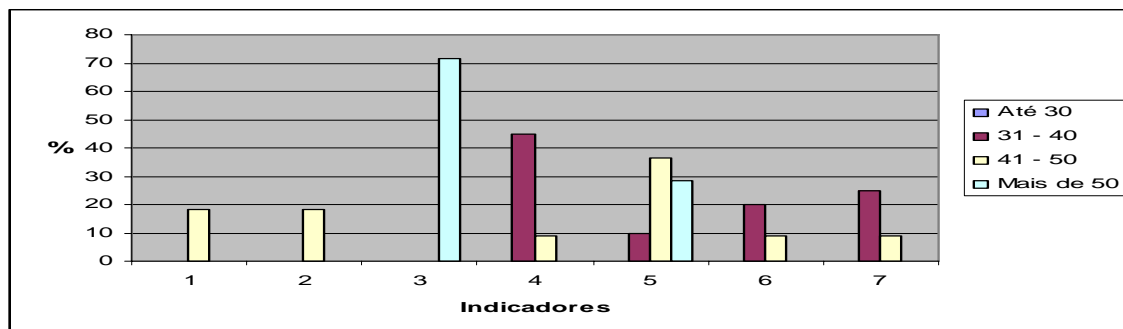


Legenda / Indicadores:

1. Captação de novos públicos
2. Alargamento do quadro do grupo/ disciplina
3. Protagonismo individual
4. Satisfação dos alunos
5. Aumento das saídas profissionais
6. Sensibilidade às carências do meio
7. Outra

Também em relação à idade dos inquiridos se verificam posicionamentos distintos. Assim, nota-se que a faixa etária, dos professores, compreendida entre os 31 – 40 anos é a que defende, com maior impacto, a reforma com o objectivo de promover maior satisfação nos alunos e preocupando-se, simultaneamente, com as carências do meio. Verifica-se, ainda, que na faixa intermédia dos 41 aos 50 anos existe alguma dispersão pelos indicadores de análise propostos, podendo depreender-se que todos eles têm o seu significado, notando-se uma maior incidência na preocupação com o aumento das saídas profissionais dos alunos. Não deixa de ter o seu significado, de extrema importância neste domínio, terem sido os professores com idade superior a 50 anos, a única faixa etária que defende a reforma com maior ênfase no protagonismo individual. Estes dados apresentam-se no gráfico 19.

Gráfico 19: Factor idade na tomada de decisão da reforma (professores)

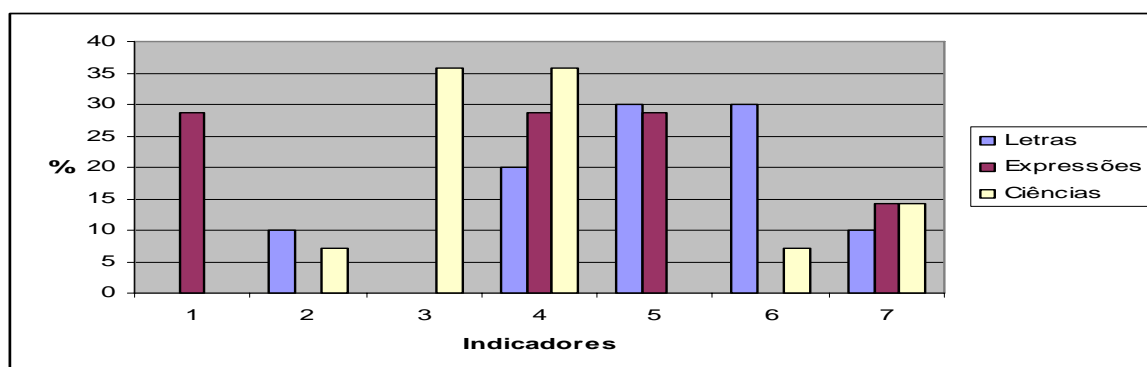


Legenda / Indicadores:

1. Captação de novos públicos
2. Alargamento do quadro do grupo/ disciplina
3. Protagonismo individual
4. Satisfação dos alunos
5. Aumento das saídas profissionais
6. Sensibilidade às carências do meio
7. Outra

Quanto à distribuição dos professores de acordo com o grupo de docência, verifica-se uma grande dispersão em todos os indicadores apresentados, tendo-se revelado o grupo de Ciências com maior predominância no protagonismo individual e na satisfação dos alunos. O grupo de Letras manifesta ter tido por base, nas suas tomadas de decisão face à reforma, as saídas profissionais, bem como, demonstra a sua sensibilidade às carências do meio. Já o grupo das Expressões divide as suas opiniões pela necessidade de captação de novos públicos, pelo aumento das saídas profissionais e ainda pela satisfação dos alunos, justificando desta forma as decisões que tomaram face à reforma.

Gráfico 20: Influência do grupo de docência na tomada de decisão da reforma



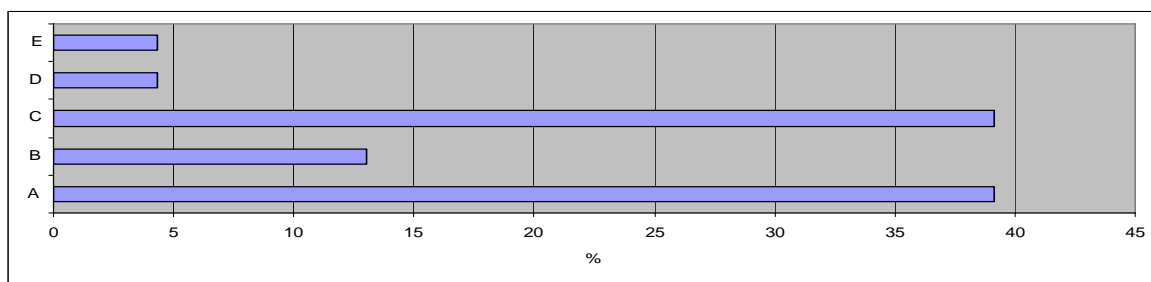
Legenda / Indicadores:

1. Captação de novos públicos
2. Alargamento do quadro do grupo/ disciplina
3. Protagonismo individual
4. Satisfação dos alunos
5. Aumento das saídas profissionais
6. Sensibilidade às carências do meio
7. Outra

Na escola onde desenvolvemos o nosso estudo, a divulgação dos documentos que suportaram, formalmente, a organização curricular desta reforma, pode ser analisada através dos gráficos 21 e 22, nos quais se apresentam as opiniões respectivamente dos professores e dos alunos.

Assim, os professores (gráfico 21) tomaram conhecimento dos referidos documentos essencialmente através da sua afixação na sala de professores (A) e através de reunião geral de professores (C).

Gráfico 21: Formas de divulgação da reforma junto dos professores

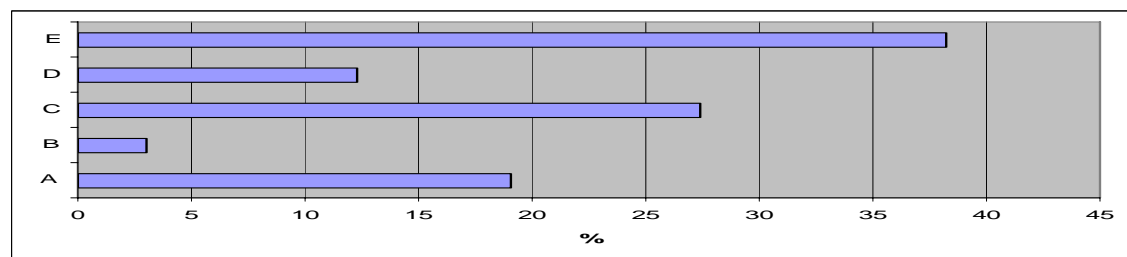


Legenda / Indicadores:

- A. Informação na sala de professores
- B. Debate nos Departamentos Curriculares
- C. Reunião geral de professores
- D. Reunião geral de professores e alunos
- E. Reunião geral dos principais actores (professores, alunos e encarregados de educação)

Relativamente aos alunos (gráfico 22), estes tomaram conhecimento dos documentos da reforma sobretudo através da reunião geral de alunos (E), da reunião geral de alunos com o Presidente da Associação de Estudantes (C) e através da afixação de informação no placard no polivalente (A).

Gráfico 22: Formas de divulgação da reforma junto dos alunos



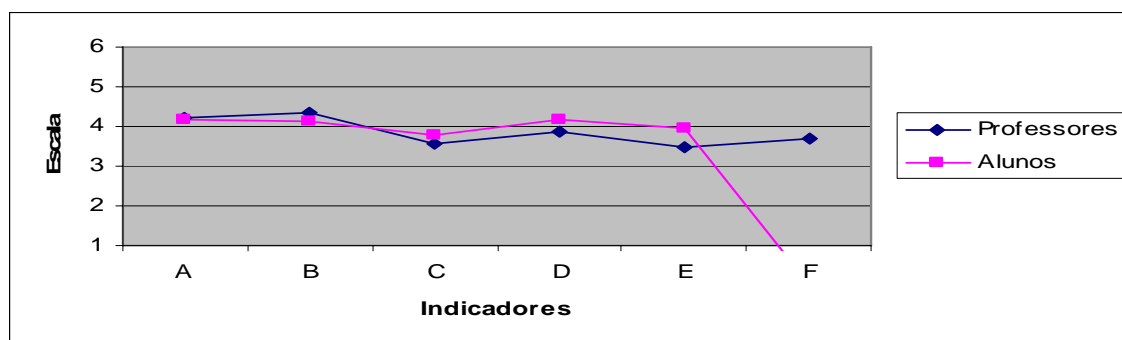
Legenda / Indicadores:

- A. Informação no placard do polivalente
- B. Reunião geral de alunos com o (a) Presidente do Conselho Executivo
- C. Reunião geral de alunos com o (a) Presidente da Associação de Estudantes
- D. Reunião com o (a) director (a) de turma para análise e reflexão
- E. Reunião geral de alunos

Relativamente à opinião dos professores e dos alunos quanto à dinamização da reforma promovida pela comunidade educativa, ambos consideram que houve uma dinamização satisfatória por parte de todos os envolvidos, sendo que se destacam o Conselho Executivo da Escola e a Assembleia de Escola (A e B, cf. gráfico 23). Realçamos o facto de nenhum aluno se ter pronunciado em relação à dinamização da reforma por parte dos Encarregados de Educação. Pensamos que, talvez os alunos tenham centrado as suas opiniões no processo que se desenrolou em contexto mais escolar.

O Presidente da Associação de Pais manifestou-se (na entrevista que com ele realizámos) relativamente à complexidade inerente à motivação dos pais para o interesse pela escola, e não só pelo seu educando. Como nos refere “há uma grande dificuldade em fazer sentir aos pais que a escola é mais do que as meras ocorrências didáctico-pedagógicas, temporárias e passageiras, no que concerne exclusivamente aos seus filhos. A escola é um espaço de todos e para todos devendo-se exercer um papel mais dinâmico para além de encarregado de educação”. Neste âmbito o Presidente da Assembleia de Escola, afirma que “a escola, sendo uma organização democrática deve alicerçar os seus fundamentos nos princípios básicos da interacção de todos, não descorando o perfil da essência educativa, mas, simultaneamente, depurando a qualidade”.

Gráfico 23: Opinião dos professores e alunos sobre as formas de dinamização da reforma, por parte da comunidade educativa

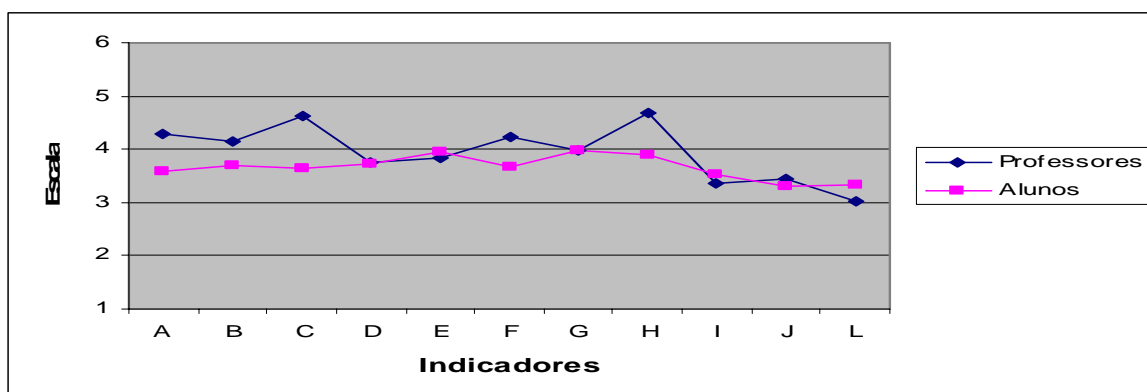
*Legenda / Indicadores:*

- A. Do Conselho Executivo da Escola
- B. Da Assembleia de Escola
- C. Da Associação de Pais
- D. Da Associação de Estudantes
- E. Das Autarquias Locais
- F. Dos Encarregados de Educação

Nota: Foi utilizada a escala de valores de 1 a 6, em que 1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância

Quando questionámos os inquiridos (professores e alunos) a propósito da sua opinião geral sobre a implementação da reforma (gráfico 24), as opiniões assumem-se consensuais e numa concordância relativa no que respeita aos seguintes indicadores: a reforma proporcionava melhoria nas opções dos alunos para a vida activa (E), os professores colaboraram na dinâmica da implementação da reforma (G), houve dinamização por parte dos Directores de Turma (I), fui um elemento dinâmico na divulgação da reforma (J) e houve interacção dos Encarregados de Educação na implementação da reforma (L). Saliente-se que os professores, de uma forma geral, assumem uma posição mais concordante, relativamente aos aspectos questionados, do que os alunos, nomeadamente no que se refere ao conhecimento da reforma no âmbito dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos (A), na concordância com a gestão curricular dos cursos tecnológicos (C), na dinamização e debate da reforma por parte do Conselho Executivo (F) e na disponibilização de espaço lectivo para o debate por parte dos órgãos de gestão da escola (H).

Gráfico 24: Opinião geral de professores e alunos sobre a implementação da reforma



Legenda / Indicadores:

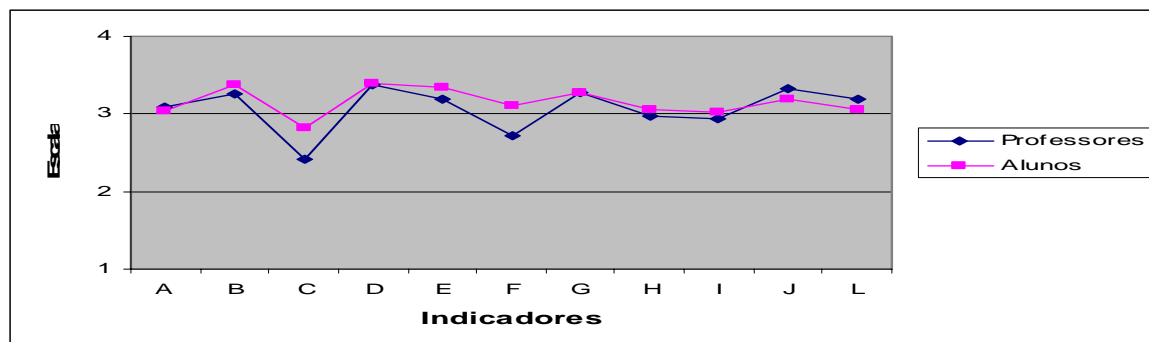
- A. Tive conhecimento da reforma no âmbito dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos
- B. Concordava com a gestão curricular dos cursos gerais
- C. Concordava com a gestão curricular dos cursos tecnológicos
- D. Considerava os diferentes cursos satisfatórios no âmbito das expectativas
- E. A reforma proporcionava melhoria nas opções dos alunos para a vida activa
- F. O Conselho Executivo dinamizou o debate da reforma
- G. Os professores colaboraram na dinâmica da implementação da reforma
- H. Os órgãos de gestão da escola disponibilizaram espaço lectivo para o debate
- I. Houve dinamização por parte dos directores de turma
- J. Fui um elemento dinâmico na divulgação da reforma
- L. Houve interacção dos encarregados de educação na implementação da reforma

Nota: Para análise deste gráfico considerámos 1 o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância

As dinâmicas subjacentes à implementação da reforma, especialmente as reflexões e os debates, revelaram-se de extrema importância, pois permitiram diagnosticar questões pertinentes que levaram à análise pormenorizada do contexto, visando um enquadramento o mais viável possível para implementação desta reforma.

Perante os dados recolhidos sobre a opinião manifestada relativamente à análise da legislação publicada pelo Decreto-Lei 7/2001 que regulamenta a reforma e as condições necessárias para a sua aplicação (gráfico 25), professores e alunos, manifestam-se discordantes na valorização desta, embora sendo a vertente dos cursos tecnológicos (C) o aspecto menos negativo para os inquiridos. Reconhecem que a escola não possuía recursos humanos suficientes (F, G e H), acentuando estas insuficiências ao nível do pessoal auxiliar (G). Também em relação aos recursos materiais (E), estes eram considerados insatisfatórios, reforçando a presidente do Conselho Executivo, *“que as maiores necessidades estão subjacentes ao espaço e ao equipamento, fundamentalmente o equipamento informático previsto”*. Ao nível da formação, a situação da escola era considerada deficitária, recaindo, especialmente, as necessidades de formação no grupo do pessoal auxiliar, embora, quer ao nível dos professores, quer do pessoal administrativo, se considerasse, também necessária alguma formação. Salientamos apenas que os alunos partilham da opinião dos professores em todos os indicadores, apresentando, porém, índices mais negativos. Relativamente ao conteúdo do Decreto-Lei, o Presidente da Associação de Pais acrescenta *“que existiam demasiadas dúvidas antes da sua entrada em vigor. Uma Lei deste tipo deve possuir um carácter estruturante, independentemente de quem está a governar, logo deve assentar em consensos, o que não estava garantido”*.

Gráfico 25: Opinião dos professores e alunos sobre a aplicabilidade do Decreto-Lei 7/2001



Legenda / Indicadores:

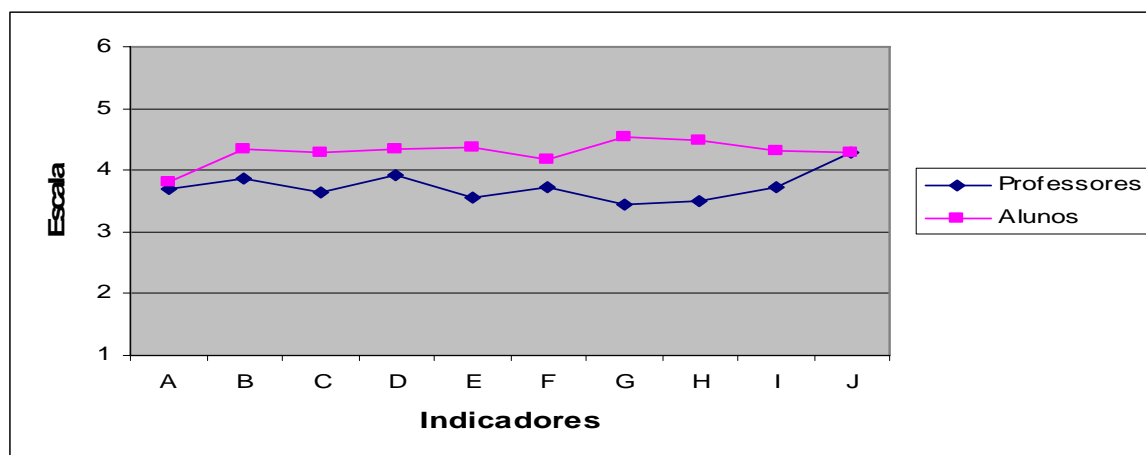
- A. Os cursos gerais estavam adequados às aprendizagens sociais dos alunos
- B. Os cursos tecnológicos eram considerados a vertente fundamental subjacente à reforma
- C. Os cursos tecnológicos eram relevantes para a entrada dos jovens na vida activa
- D. A carga horária dos cursos era adequada
- E. A escola tinha recursos materiais adequados
- F. A escola tinha recursos humanos -professores – suficientes
- G. A escola tinha recursos humanos -pessoal auxiliar- suficiente
- H. A escola tinha recursos humanos -pessoal administrativo- suficiente
- I. Os professores tinham formação adequada
- J. O pessoal auxiliar tinha formação adequada
- L. O pessoal administrativo tinha formação adequada

Nota: As opiniões dos inquiridos basearam-se na seguinte escala de valores: 1 – Concordo totalmente, 2 – Concordo, 3 – Discordo e 4 – Discordo totalmente

Em relação à gestão curricular, o Presidente da Associação de Pais manifesta-se concordante com os princípios orientadores. No entanto, considera que “é preciso que a autonomia das escolas seja efectiva, não somente para elaborar novas propostas de cursos ou especificações de cursos já existentes, tantas vezes não aprovadas ou então ignoradas durante tanto tempo que depois já não é oportuna a sua criação. Também a necessidade de aproximar os alunos ao mundo do trabalho, configurado nas áreas de projecto/projecto tecnológico, só poderá ser efectiva se existir uma adequada orientação escolar e profissional, o que parece não ser ainda uma realidade”.

Quanto às opiniões relativas aos cursos gerais, os professores e os alunos, manifestaram uma opinião satisfatória relativamente aos indicadores propostos, como se pode verificar no gráfico 26.

Gráfico 26: Opinião dos professores e dos alunos sobre os Cursos Gerais



Legenda / Indicadores:

A. Os currículos eram motivantes

B. Os currículos permitiam a interdisciplinaridade

C. Os currículos valorizavam uma pedagogia mais experimental

D. Os currículos permitiam uma dinâmica nas relações interpessoais

E. Os currículos contribuíam para o desenvolvimento da capacidade crítica

F. Os currículos permitiam um atendimento às necessidades específicas do aluno

G. Os currículos adequavam-se à necessidade das aprendizagens de acordo com as necessidades do meio envolvente

H. Os currículos contribuíam para a melhoria do nível escolar

I. Os currículos valorizavam os percursos para a vida activa

J. Os currículos valorizavam as aprendizagens das técnicas de informação

Nota: As opiniões dos inquiridos tiveram por base a seguinte escala de valores: 1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância

Salienta-se que a opinião dos alunos se apresenta como mais positiva comparativamente à dos professores, exceptuando-se a apreciação quanto à motivação que os currículos geravam (A), bem como no que concerne às aprendizagens previstas no âmbito das técnicas de informação (J). Nestes dois indicadores, as opiniões de professores e alunos são coincidentes. As maiores divergências de opinião surgem na probabilidade que os currículos dos cursos gerais trariam ao nível da adequação das aprendizagens na relação com o meio envolvente (G) e ao nível da melhoria do nível escolar (H); nestes, os alunos manifestam uma posição mais positiva que os professores.

No entanto, o Presidente da Assembleia de Escola manifesta discordância face aos currículos dos cursos gerais, considerando-os “suficientemente desorganizados”, tendo “uma componente excessiva da carga horária e da carga disciplinar, apostando apenas com incidência na

intensificação da valorização da aprendizagem no domínio das técnicas da informação”. Reforçando estas análises, a Presidente do Conselho Executivo, afirma que neste campo, a escola não está apetrechada para dar resposta a todas as solicitações informáticas de equipamento necessário, “*verificando-se por parte dos organizadores / legisladores da reforma uma nítida sensação do desconhecimento da realidade das escolas no terreno*”.

No que respeita aos cursos tecnológicos são aceites numa maneira concordante e relevante, reconhecendo os professores que a sua intensificação e organização curricular, deverá fazer parte numa reforma imediata no sistema. De acordo com a Presidente do Conselho Executivo, verificou-se na escola uma certa parceria relativamente à organização e selecção dos cursos tecnológicos, tendo em conta as saídas profissionais dos alunos no contexto local, assim como, “*tentativas de moderação na interrelação da escola com as gestões empresariais do meio*”. Aqui, exerceu-se notória influência dos departamentos curriculares na selecção dos cursos tecnológicos, tendo-se verificado, contudo, que a inovação neste domínio não foi um êxito. Consoante se pode verificar através da gestão dos cursos previstos pela DREC (**anexo 5**) para a rede escolar, predominam os dois cursos tecnológicos: curso tecnológico de Administração e curso tecnológico de Electrotecnia e Electrónica. Neste âmbito, o Presidente da Assembleia de Escola considera que “quanto às tomadas de decisão por parte da escola, reconhecem uma certa relatividade na tão proclamada ‘guerra’ da autonomia”.

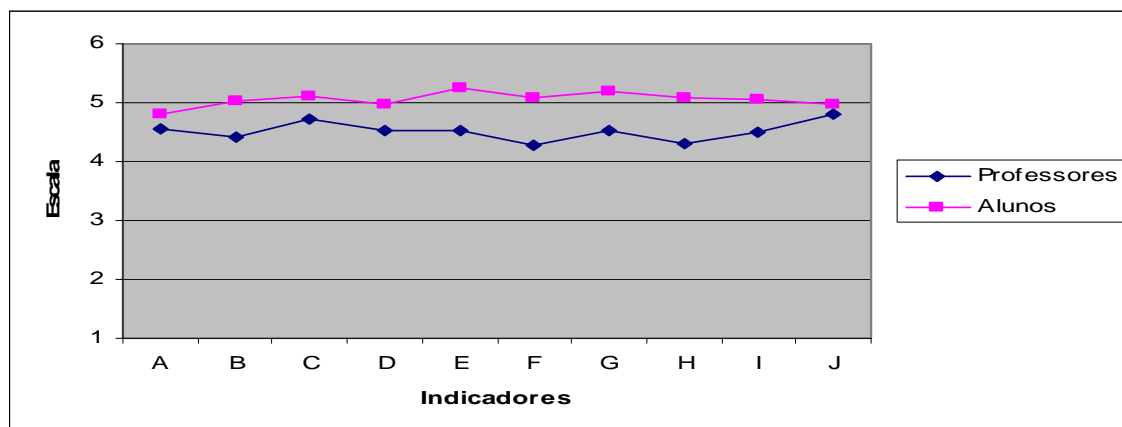
Através da análise das opiniões manifestadas, pelos professores e pelos alunos, relativamente aos cursos tecnológicos, poder-se-á constatar, conforme o gráfico 27 que, em ambos os casos as opiniões são francamente positivas, sendo, contudo, que os alunos se posicionam numa perspectiva geral um pouco mais positiva que os professores.

Relativamente a estes cursos, defendem que estes tendem mais para uma perspectiva de preparação dos alunos para a vida activa, opinando, genericamente, que o sistema deveria proporcionar às escolas mais opções, sendo persistentes na necessidade de mudança do Ensino Secundário, de forma a que permita uma melhor preparação para o prosseguimento de estudos e intensifique a vertente profissional, com vista a aumentar as saídas profissionais dos alunos.

A este propósito, o Presidente da Associação de Pais valoriza o reforço da aprendizagem neste nível, salientando que “*o futuro passará sempre pela auscultação prévia das Autarquias, nomeadamente do seu Conselho Municipal da Educação, para que a escola, ao desempenhar as propostas de criação de cursos tecnológicos, as possa adequar ao tecido empresarial local e, desta forma,*

procurar desenvolver cursos que sejam adequados, quer às expectativas vocacionais dos alunos quer às necessidades das empresas da zona, para que não seja tão necessário que as pessoas se tenham de deslocar para poder exercer a sua actividade ou que as empresas tenham de recorrer a mão de obra formada em outros locais, eventualmente longínquos”. Acrescenta ainda, “ que se as escolas conseguirem criar a “visão integradora” aliada à “orientação profissional” e adequação ao “mundo do trabalho”, então poderemos aparentemente formar bons profissionais nas suas áreas específicas”.

Gráfico 27: Opinião dos professores e dos alunos sobre os Cursos Tecnológicos



Legenda / Indicadores:

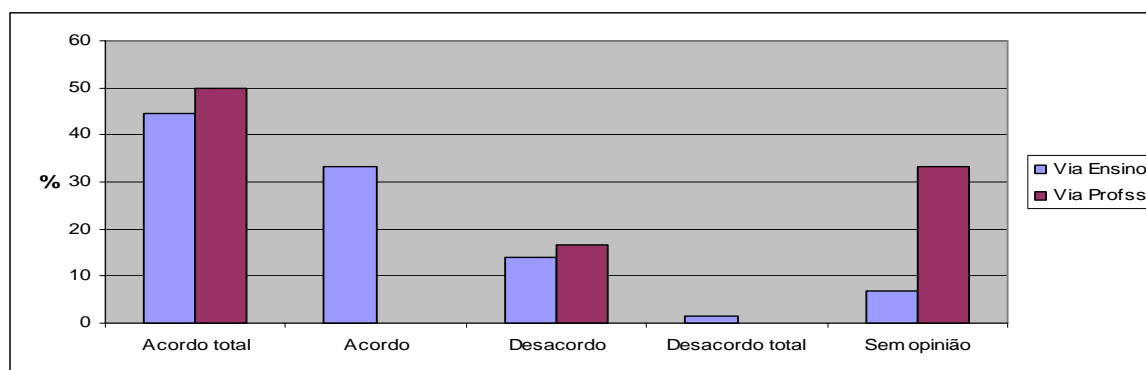
A. Os currículos eram motivantes
 B. Os currículos permitiam a interdisciplinaridade
 C. Os currículos valorizavam uma pedagogia mais experimental
 D. Os currículos permitiam uma dinâmica nas relações interpessoais
 E. Os currículos contribuíam para o desenvolvimento da capacidade crítica

F. Os currículos permitiam um atendimento às necessidades específicas do aluno
 G. Os currículos adequavam-se à necessidade das aprendizagens de acordo com as necessidades do meio envolvente
 H. Os currículos contribuíam para a melhoria do nível escolar
 I. Os currículos valorizavam os percursos para a vida activa
 J. Os currículos valorizavam as aprendizagens das técnicas de informação

Nota: Utilizámos a seguinte escala de valores 1 o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância

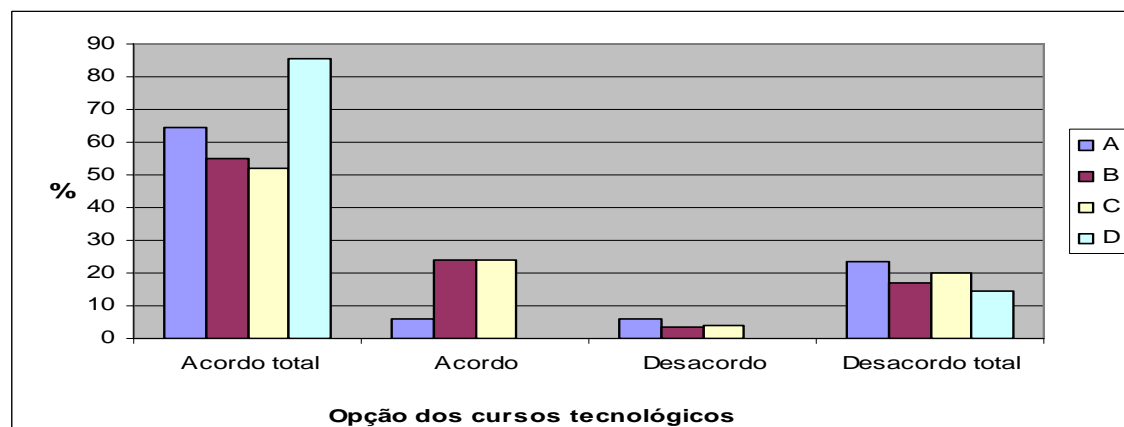
Relativamente aos alunos que frequentam as duas vias de ensino (Via de Ensino e Via Profissionalizante), uma grande percentagem, concorda que os currículos necessitam de reforma (cf. gráfico 28), embora os alunos da via profissionalizante se tenham manifestado sem opinião, numa percentagem elevada.

Gráfico 28: Posicionamento dos alunos relativamente à reforma, segundo a sua via de ensino



Os alunos que manifestam acordo total, ou acordo, perante o seu fraco aproveitamento escolar, reconhecem a necessidade de haver outras opções de cursos tecnológicos (cf. gráfico 29), mas são, sobretudo, os alunos que discordam totalmente do seu fraco aproveitamento escolar (isto é, consideram-se bons alunos), os que manifestam maior concordância com a intensificação dos cursos tecnológicos subjacentes ao espírito da reforma. Verifica-se, assim, que os alunos, na sua generalidade, independentemente dos seus resultados escolares, consideram importante a existência de cursos tecnológicos pelos quais possam optar.

Gráfico 29: Relação entre o fraco aproveitamento escolar dos alunos e a opção pelos cursos tecnológicos



Legenda:

- A. Acordo total face ao fraco aproveitamento escolar
- B. Acordo face ao fraco aproveitamento escolar
- C. Desacordo face ao fraco aproveitamento escolar
- D. Desacordo total face ao fraco aproveitamento escolar

Professores e alunos concordam, que a mudança nos currículos deverá conduzir a uma diminuição da carga disciplinar (cf. quadro 24) e manifestam-se, maioritariamente, a favor dessa mudança, numa perspectiva do prosseguimento de estudos e do aumento das ofertas ao nível dos cursos tecnológicos. Um outro indicador que reúne o consenso entre

professores e alunos, é o que respeita às saídas profissionais que as mudanças, nos currículos do Ensino Secundário, deveriam proporcionar.

Refira-se ainda, que, apesar de todos os inquiridos manifestarem a sua ambição perante a concretização da mudança, os alunos manifestam-na com maior ênfase.

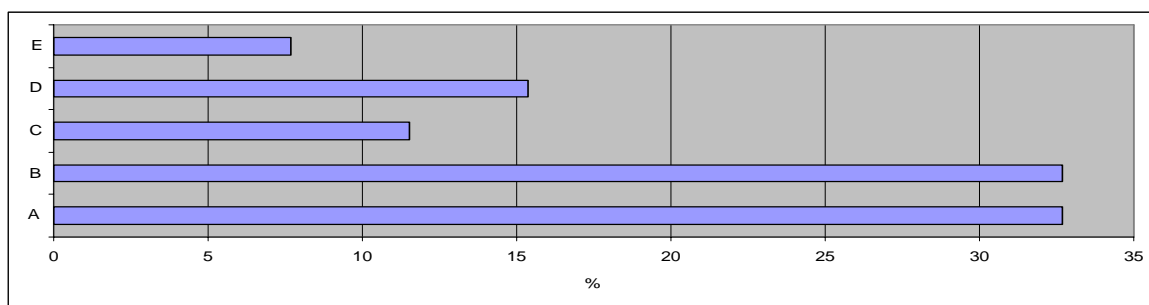
Quadro 24: Opinião dos professores e dos alunos sobre a mudança no Ensino Secundário.

Indicadores	Professores		Alunos	
	Sim %	Não %	Sim %	Não %
Melhorar a preparação para o prosseguimento de estudos	91,1	8,9	83,8	14,9
Aumentar os cursos tecnológicos	86,2	13,8	77	21,6
Aumentar as saídas profissionais dos alunos	98,3	1,7	88	10,7
Aumentar a carga disciplinar	5	95	15,7	84,3
Diminuir a carga disciplinar	73,3	26,7	78,1	21,9
Ambiciono mudança	76,5	23,5	83,8	16,2
Outra	0	0	0	0

Poderemos concluir, que, de acordo com as análises feitas, professores e alunos manifestam-se duma forma positiva perante a escola e perante a necessidade de haver uma mudança curricular.

Será ainda possível afirmar que os professores consideram, que as tomadas de decisão face à implementação da reforma, nesta escola, se devem essencialmente à influência dos órgãos de gestão e à influência do corpo docente, possivelmente por considerarem necessária a mudança no sistema de Ensino Secundário. Os dados que nos permitem estas afirmações encontram-se registados no gráfico 30.

Gráfico 30: Opinião dos professores quanto às influências nas tomadas de decisão na escola



Legenda / Indicadores:

A. A influência dos órgãos de gestão

B. A influência do corpo docente

C. O consenso dos principais actores

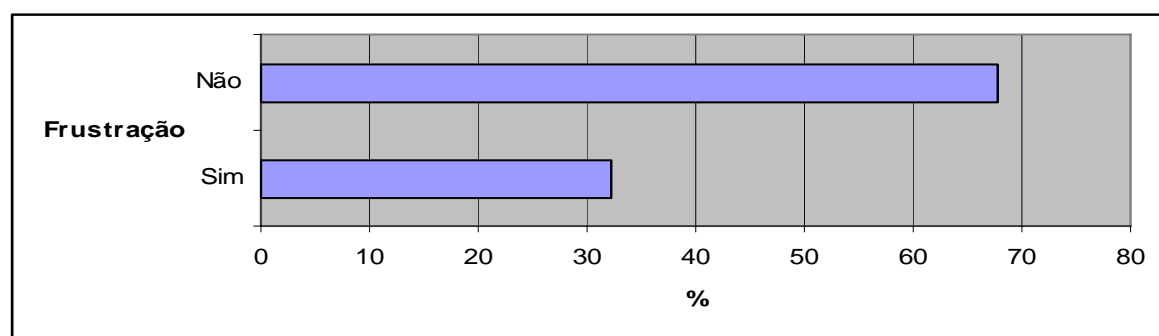
D. A necessidade de mudança no sistema de ensino secundário

E. Outra

4. Os efeitos da suspensão da reforma em análise

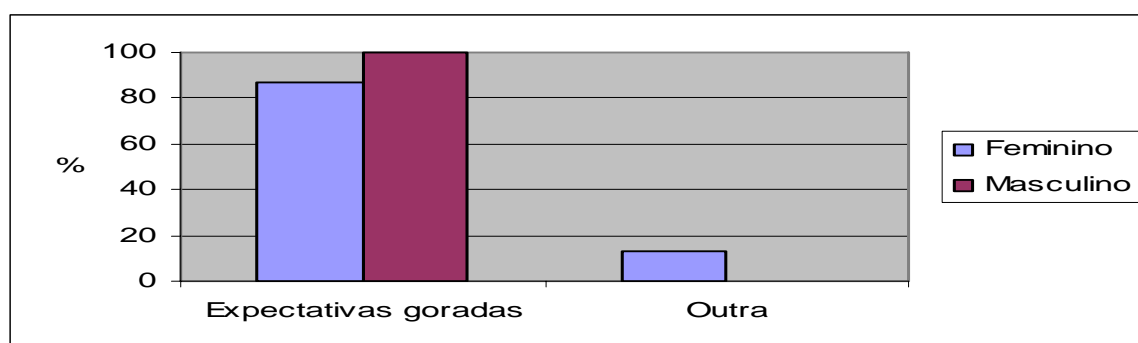
A suspensão da reforma foi encarada pelos professores sem grande desânimo, verificando-se que 67,7% dos inquiridos não se manifestaram frustrados, conforme podemos constatar através da análise do gráfico 31. Também o Presidente da Assembleia de Escola, em entrevista realizada por nós, se manifesta neste sentido, afirmando que, “na verdade, a suspensão da reforma não me causou nenhum tipo de frustração, na medida em que eu considerava que todo o processo tinha corrido mal desde o início. Contudo, reconheço que a reforma continha um aspecto, que poderia ser trabalhado com algum sucesso potencial, que se prendia com o aumento das ofertas ao nível dos cursos tecnológicos, perspectivando uma maior ligação à vida activa, bem como, maiores possibilidades de saídas profissionais; embora considere que o papel fundamental da escola não será propriamente esse, mas sim, o de proporcionar maior instrução e cultura, exigência, alegria e satisfação, de forma gratuita e democrática, promovendo portanto a qualidade”. O Presidente da Associação de Pais, concordando com esta ideia, manifesta que em vez de frustração, “só sentiu um sentimento de alívio. Afinal, sentia-se que a discussão não estava terminada, havia ainda muito a discutir e clarificar”.

Gráfico 31: Nível de frustração dos professores face à suspensão da reforma



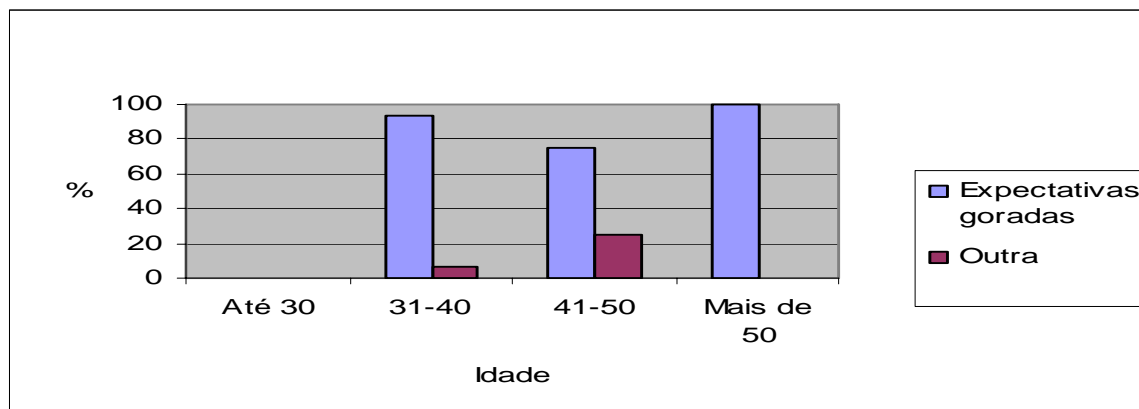
Contudo, dos 33,7% dos inquiridos que se sentiram molestados pelo facto de ter sido inviável a concretização da reforma em estudo, a sua maioria, (90% cf. **anexo 7 – Gráfico 9**) refere que as suas expectativas foram goradas. Nesta posição situam-se a totalidade dos respondentes do sexo masculino e uma larga maioria dos respondentes do sexo feminino, conforme gráfico 32. Verifica-se ainda, que uma pequena percentagem de respondentes do sexo feminino apresenta outras razões para a sua frustração face à suspensão da reforma, no entanto, considerámo-las irrelevantes, até pelo facto de nos inquéritos não terem sido apresentadas essas razões.

Gráfico 32: Opinião dos professores sobre a suspensão da reforma, de acordo com o sexo



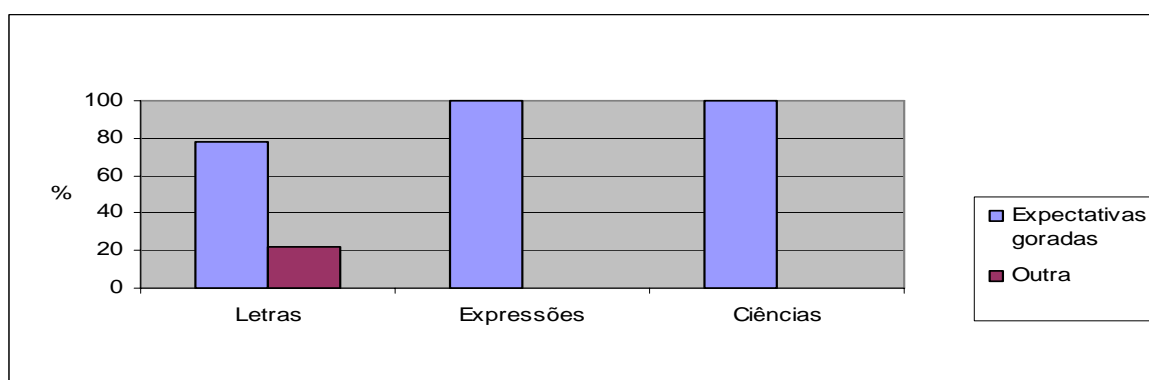
Considerando os professores que sentiram as suas expectativas goradas com a suspensão da reforma, salienta-se o facto de serem os inquiridos com mais de 50 anos os que, de forma unânime, se manifestam nesse sentido. Os professores com menos de 30 anos não se sentiram frustrados com a suspensão da reforma e os inquiridos nas faixas etárias entre os 31 e os 50 anos apontam ainda outras razões para a sua frustração, embora não tenham indicado que razões foram essas. Poderemos equacionar várias razões hipotéticas, como o facto de poderem ver os seus grupos de docência com maior carga horária, ou perceberem a possibilidade de adquirirem uma maior visibilidade, até individual, na escola, fruto do aumento lectivo da sua disciplina nos novos cursos. Contudo, como referimos, tratam-se apenas de hipóteses que não podemos confirmar nem infirmar. Os dados em que baseámos a nossa análise encontram-se expressos no gráfico 33.

Gráfico 33: Opinião dos professores sobre a suspensão da reforma, de acordo com a idade



Relativamente ao grupo de docência, podemos verificar a partir da análise do gráfico 34, que todos os inquiridos que se tinham manifestado frustrados com a suspensão da reforma consideram que este sentimento se deve essencialmente ao facto de verem goradas as suas expectativas, independentemente do grupo de docência em que se inserem.

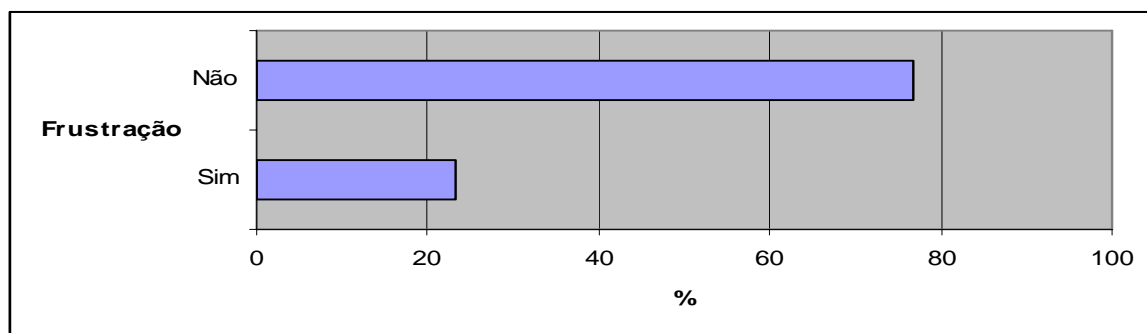
Gráfico 34: Opinião dos professores sobre a suspensão da reforma, de acordo com o grupo de docência



Dos 67,3% de professores que não ficaram frustrados, 75% apontam o facto de à partida não acreditarem na reforma formal (**anexo 7 – Gráfico 11**), pelo que a não aplicação da mesma era esperada e até, talvez, desejada.

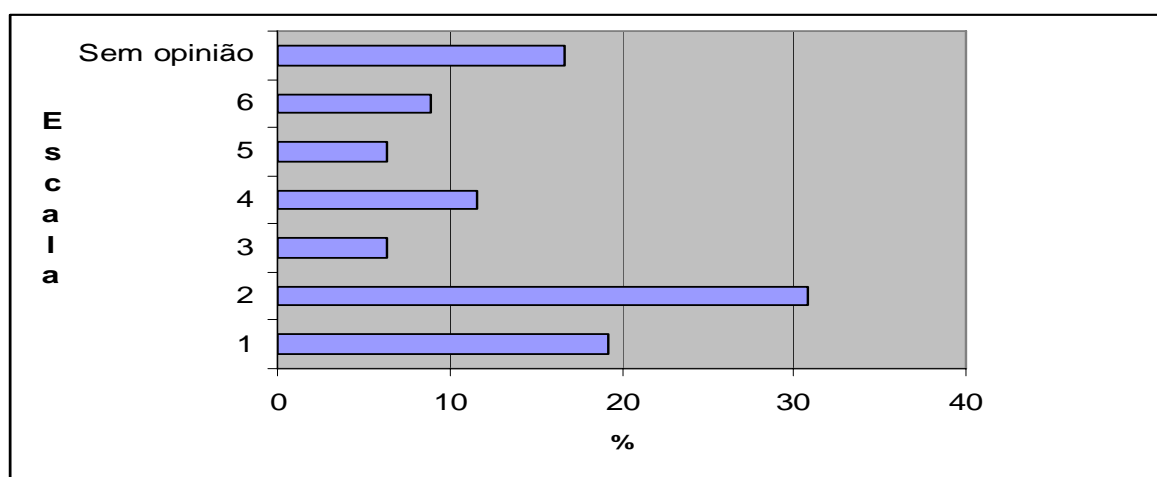
Relativamente ao posicionamento dos alunos, face à suspensão da reforma, 76,6% manifestam que não sentiram nenhum tipo de frustração, conforme podemos verificar através da análise do gráfico 35.

Gráfico 35: Nível de frustração dos alunos face à suspensão da reforma



Assim, não surpreende que 50% dos alunos inquiridos afirmem que a suspensão da reforma não os tenha desmotivado para o empenhamento na vida escolar, de acordo com os dados registados no gráfico 36. Contudo, 16,7% dos alunos inquiridos não manifestam opinião, talvez demonstrando algum desconhecimento da reforma, no entanto esta é uma possibilidade que não podemos demonstrar. Mas, esta é também a opinião da Presidente do Conselho Executivo que afirma que *“a divulgação da reforma foi um processo difícil pois nunca notei um interesse mais profundo por parte dos alunos. Tenho algumas dúvidas que estes tenham abarcado toda a dimensão prevista na reforma”*.

Gráfico 36: Opinião dos alunos sobre as consequências da suspensão da reforma no seu empenhamento na vida escolar



Nota: Utilizámos a seguinte escala de valores: 1 o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância

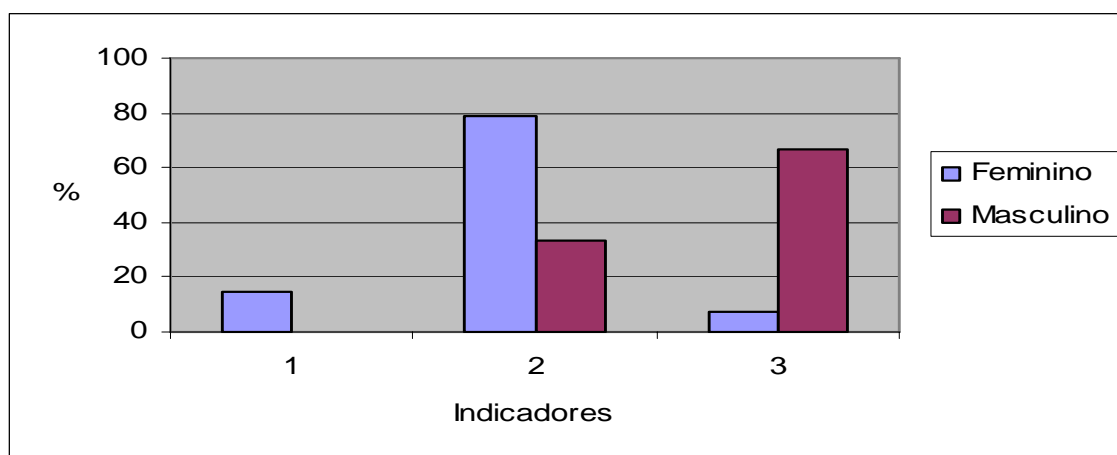
No entanto, verifica-se que no âmbito da suspensão da reforma, 23,4% dos inquiridos afirmam terem-se sentido frustrados com a suspensão da mesma, recaindo o seu descontentamento nas expectativas que foram goradas. Destes, verificou-se que foram as alunas quem manifestou maior percentagem (78,6%) na afirmação de que a reforma proporcionava expectativas que foram goradas (gráfico 37).

É curioso analisar o facto contraditório que se verifica: se por um lado, os alunos (sexo masculino), na sua maioria, não viam na reforma expectativas goradas (33,3% referem ter sentido as suas expectativas goradas), por outro lado, afirmam, na sua maioria (67,7%), que um dos cursos previstos pela reforma era “o sonho” que ambicionavam concretizar.

Será que poderemos formular a hipótese:

São os alunos do sexo masculino os mais interessados na frequência dos cursos tecnológicos.

Gráfico 37: Opinião dos alunos sobre a suspensão da reforma, de acordo com o sexo



Legenda / Indicadores:

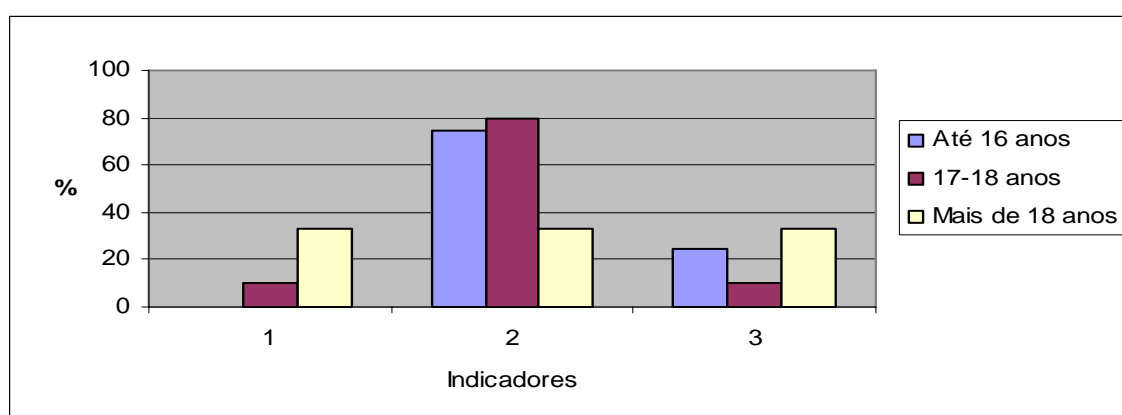
1. Porque me envolvi activamente na implementação da reforma tendo sido o meu empenhamento inútil porque foi suspensa
2. Porque a reforma proporcionava expectativas que foram goradas
3. Porque um dos cursos da gestão curricular era o “sonho” que ambicionava concretizar

Perspectivando a opinião dos alunos que afirmavam sentirem-se frustrados com a suspensão da reforma (23,4%), de acordo com a idade, constata-se que a maioria dos alunos, com idade até aos 16 anos, afirma ter visto as suas expectativas goradas, havendo uma percentagem de cerca de 20% que considera um dos cursos da gestão curricular ser o “sonho” que ambicionava concretizar. Relativamente aos alunos com idades compreendidas entre os 17 – 18 anos, a grande maioria (cerca de 80%), afirma que as suas

expectativas foram goradas. É ainda interessante verificar que os alunos com mais de 18 anos justificam a sua frustração face à suspensão da reforma, dividindo as suas opiniões, em percentagens idênticas, pelos três indicadores propostos, tendo sido a faixa etária que assumiu com maior relevância o seu empenhamento activo na implementação da reforma.

Estes dados podem ser verificados através do gráfico 38.

Gráfico 38: Opinião dos alunos sobre a suspensão da reforma, de acordo com a idade

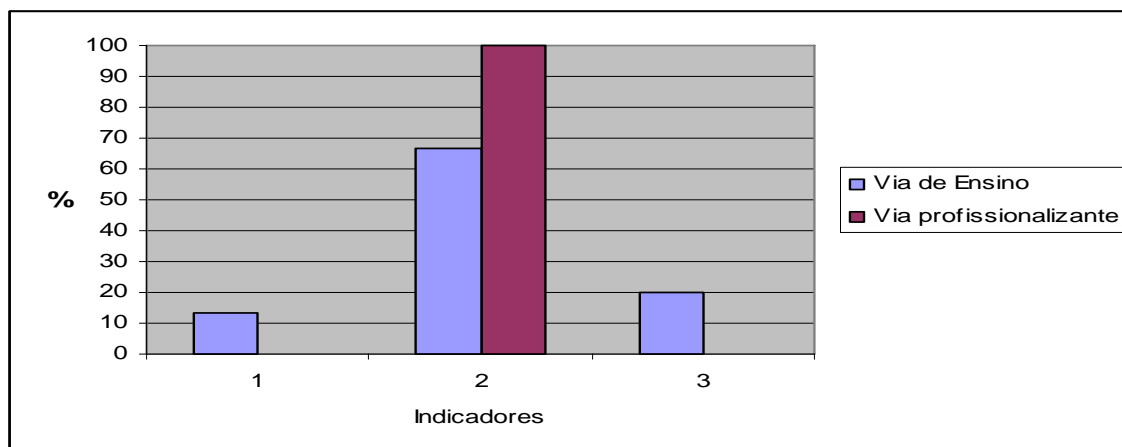


Legenda /Indicadores:

1. Porque me envolvi activamente na implementação da reforma tendo sido o meu empenhamento inútil porque foi suspensa
2. Porque a reforma proporcionava expectativas que foram goradas
3. Porque um dos cursos da gestão curricular era o “sonho” que ambicionava concretizar

Convém também referir que a totalidade dos inquiridos da via profissionalizante, refere que a reforma lhes proporcionava expectativas que foram goradas. Mas também, uma percentagem elevada de alunos da via de ensino se manifesta neste mesmo sentido. Salienta-se o facto de serem os alunos da via de ensino, os únicos a apontarem como razão da sua frustração o facto de, um dos cursos da gestão curricular, ser o “sonho” que ambicionava concretizar.

Gráfico 39: Opinião dos alunos sobre a suspensão da reforma, segundo a via de ensino



Legenda / Indicadores:

1. *Porque me envolvi activamente na implementação da reforma tendo sido o meu empenhamento inútil porque foi suspensa*
2. *Porque a reforma proporcionava expectativas que foram goradas*
3. *Porque um dos cursos da gestão curricular era o "sonho" que ambicionava concretizar*

Ao nível das consequências da suspensão da reforma (cf. gráfico 40), os alunos manifestam uma posição mais concordante do que os professores face a todos os indicadores propostos.

Assim, os aspectos em que os alunos revelam menor grau de concordância são os que se referem ao facto da suspensão da reforma ter criado frustração nos alunos (B), bem como, os ter deixado insatisfeitos porque desejavam a mudança no Ensino Secundário (E).

Os indicadores que revelam um maior grau de concordância por parte dos alunos, relativamente às consequências da suspensão da reforma são os que se relacionam com: a escola não estar devidamente equipada para desenvolver as necessidades implícitas pela implementação da reforma (G), a reforma ter uma gestão curricular e uma carga horária excessivas (H e I) e ainda o considerarem que a reforma não se adequava à formação dos alunos para a vida activa (J). Na verdade ao longo do inquérito os alunos foram manifestando algum grau de concordância relativamente à possibilidade dos cursos tecnológicos se poderem adequar à vida activa, no entanto, pensamos nós que, essa concordância se relativiza face às opções oferecidas, quer pela escola, quer pelas propostas contidas na própria reforma.

De referir que, aspectos como a frustração e insatisfação criados nos professores pela suspensão da reforma, são salientados pelos alunos, num grau de concordância maior, se comparado com a sua própria frustração e insatisfação, ou seja, os alunos consideraram

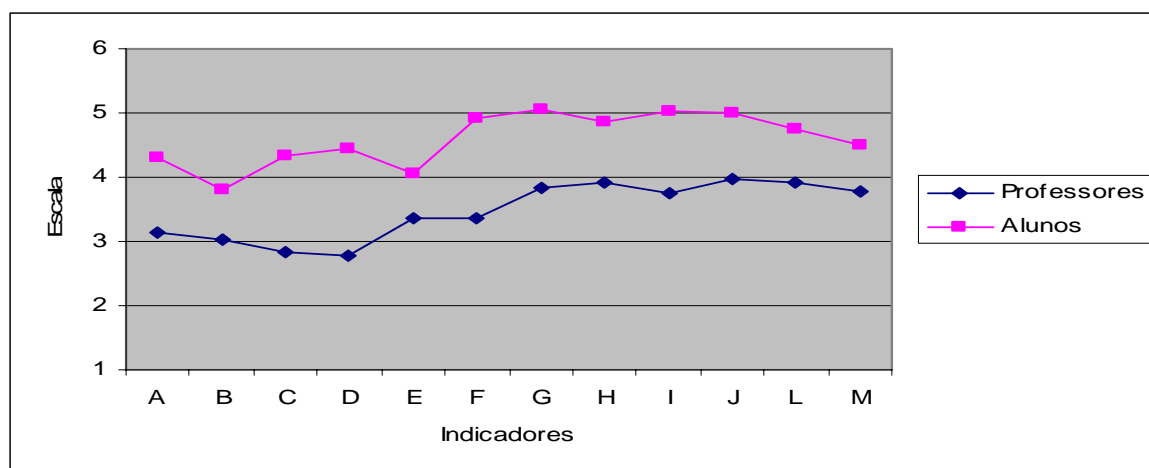
que os professores “apostavam” mais na implementação da reforma do que eles próprios; contudo, os professores não se manifestaram neste sentido, nem em relação a si próprios, nem em relação aos alunos, isto é, não consideraram que a suspensão da reforma tenha tido um efeito frustrante nem desmotivante, de relevo, para nenhum dos actores intervenientes (A, B, C, D).

Relativamente aos professores estes assumem uma clara concordância com os aspectos: a escola não estava devidamente equipada para desenvolver as necessidades implícitas pela implementação da reforma (G), tinha uma gestão curricular excessiva (H), implicava uma carga horária excessiva (I), não se adequava à formação dos alunos para a vida activa (J), não se adequava às necessidades de formação dos alunos no enquadramento social (L) e os alunos não ficaram frustrados porque discordavam da reforma (M).

Relativamente à adequação da reforma na formação dos alunos para a vida activa, julgamos que os professores valorizaram as dificuldades pressentidas na colocação dos alunos, com formação tecnológica, no tecido empresarial do local (muito escasso); acreditamos ser esta a razão principal para os professores manifestarem a sua menor concordância com este indicador (J).

No que respeita ao facto dos professores considerarem que os alunos não acreditavam na reforma (M), questionamo-nos se não terá havido, de certa forma, uma transferência da sua própria opinião, manifestando-se através da opinião que têm do posicionamento dos alunos, sendo contudo que, os próprios alunos também se revelam descrentes.

Gráfico 40: Opinião dos professores e dos alunos, relativamente às consequências da suspensão da reforma



Legenda / Indicadores:

- A. A suspensão da reforma criou frustração nos professores
- B. A suspensão da reforma criou frustração nos alunos
- C. A suspensão da reforma desmotivou os professores para o empenhamento das decisões da vida escolar
- D. A suspensão da reforma desmotivou os alunos para o empenhamento das decisões da vida escolar
- E. Os alunos ficaram insatisfeitos porque desejavam a mudança do Ensino Secundário
- F. Os professores ficaram insatisfeitos porque desejavam a mudança do Ensino Secundário
- G. A escola não estava devidamente equipada para desenvolver as necessidades implícitas pela implementação da reforma
- H. A reforma tinha uma gestão curricular excessiva (muitas disciplinas)
- I. A reforma implicava uma carga horária excessiva (muitas horas semanais)
- J. A reforma não se adequava à formação dos alunos para a vida activa
- L. A reforma não se adequava às necessidades de formação dos alunos no enquadramento social
- M. Os alunos não ficaram frustrados porque discordavam da reforma

Nota: A escala de valores utilizada foi: 1 o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância.

Na entrevista que realizámos com a Presidente do Conselho Executivo da Escola, foi-nos dito que o “sentimento que predomina em mim, após a suspensão da reforma é o de que levei a cabo um conjunto de procedimentos que me parecem ter sido em vão. Na verdade, promovemos cá na escola uma série de reuniões de reflexão e análise, das quais saíram várias propostas que na altura me pareceram muito interessantes, até porque satisfaziam algumas necessidades que considerávamos evidentes cá no concelho, e afinal nada foi concretizado. Penso que, apesar de não ser uma adepta fervorosa da reforma proposta, existiam aspectos que poderiam ter sido positivos, nomeadamente no que se refere às parcerias que a escola poderia criar com o meio envolvente, bem como uma maior ligação à vida activa, o que poderia perspectivar outras saídas profissionais, isto é, aumentavam-se claramente as ofertas educativas. Contudo, o Ensino Secundário tem-se demonstrado insuficiente em termos de resultados obtidos quanto à adequada qualificação dos alunos, e, como professora sinto a necessidade de alteração ao actual sistema, mas, entre esta necessidade e a reforma vai alguma distância”. Assim, refere-nos que, “em termos organizacionais nas alterações propostas há um factor de complexidade muito alto para uma escola que manifesta falta de condições de espaço e recursos económicos. Nota-se em linhas gerais, um posicionamento de mudança por parte dos professores que apreciam, positivamente, os alicerces da reforma, numa viragem mais voltada num ensino técnico-tecnológico como motor de arranque para a eficácia”. Em contrapartida, o Presidente da Assembleia de Escola, manifesta a sua discordância face à reforma proposta, afirmando “considero que esta reforma, apesar de se mascarar sob uma capa de diálogo e participação, na verdade ela foi imposta como dado adquirido, pelo que as propostas emanadas das escolas tiveram pouco ou nenhum eco junto das entidades centrais ou regionais. Na minha opinião pessoal, faltou algo de primordial, que foi discutir a função da escola na sociedade actual. Assim, julgo que para uma sociedade que requer flexibilidade face ao mercado de trabalho, potenciar a especialização dos alunos numa única vertente, diminuindo a amplitude de conhecimentos, será, eventualmente, resolver um problema de curto prazo e criar muitos outros problemas a longo prazo; mais, quem garante que os cursos propostos, satisfazendo as necessidades deste meio, formarão adultos que permanecerão no mesmo meio?

Para mim, a escola não pode descorar o saber, concordando que o saber – fazer não deixa de ser importante, não pode ser o único aspecto alvo de mudança”.

Relativamente às afirmações da Presidente do Conselho Executivo quanto às lacunas constatadas, afirma que, *“há necessidade da melhoria de condições para se viver a tão proclamada autonomia das escolas: mais verbas e maior possibilidade de melhorar a escola, lembrando que o Ministério da Educação pede sugestões, assumindo uma atitude de diálogo, mas não dá dinheiro para as levar à prática”.* Neste contexto, o Presidente da Associação de Pais refere que, *“a verdadeira questão é que as comunidades educativas estão já fartas de verem os seus alunos a serem cobaias das experiências de várias orientações governativas”.*

Relativamente à tão proclamada descentralização do Sistema Educativo, não foi neste âmbito esclarecedora por parte das instâncias regionais, perante a proximidade de entrada em vigor da reforma, referindo a Presidente do Conselho Executivo que, relativamente à DREC, *“as escolas não obtiveram respostas eficazes quanto às inseguranças colocadas, tendo-se verificado que a descentralização foi mais uma desmultiplicação da informação por áreas geográficas”*.

Todos temos consciência de que nas escolas, como em outras organizações, mais do que objectivos escritos e interpretações de orientações oficiais legisladas, por si só, de facto, não conduzem à mudança. O modo como os diferentes actores assumem os seus papéis, o modo como valorizam as várias funções que lhes são atribuídas e a inevitável responsabilidade no ensino-aprendizagem dos nossos jovens, torna todos os actores relevantes para o sucesso educativo.

Assim, não restam dúvidas que o estudo das relações entre os professores e a organização/escola, é *“orientado pela convicção de que entre a organização e o actor organizacional se estabelece um sistema de trocas no seio do qual o actor é, simultaneamente, determinante e determinado”* (Teixeira, 1995:187). Assim, todos os Actores são determinantes e determinados no contexto educacional, o que, segundo a opinião geral neste estudo de caso, não foi eficaz, até porque, não houve por parte das intenções político-educativas, segundo os fundamentos dos entrevistados e dos inquiridos, uma análise de reflexão cuidada sobre a reforma em causa, logo, foi formalmente decretada sem a intervenção determinante dos Actores.

“ A crise do Sistema Educativo, longe de ser um acidente, aparece como uma das condições indispensáveis da sua eficácia social. É porque está em crise que o ensino ainda é eficaz”.

*A. Prost (1983)
(Azevedo, 1994:143)*

Com o trabalho desenvolvido, e aqui apresentado, procurou-se indagar e conhecer o processo da implementação e suspensão da reforma do Ensino Secundário, estabelecida pelo Decreto-Lei 7/2001, procurando fazer a apreciação das trajectórias levadas a cabo por uma escola, para o efeito.

Ao assumir a conclusão do nosso trabalho, posicionamo-nos num labirinto que nos cria algum desconforto e ambivalências: se por um lado, vislumbramos o final da meta que nos propusemos, conduzindo-nos à sensação de um certo bem-estar tranquilizador, por outro lado, persiste um sentimento inquietante e de vazio, perante a perplexidade de tirar conclusões com as quais estamos convictos que não são certezas generalizadas.

Assim, a dúvida assume-se como um pressuposto filosófico, convictos de que há muito ainda a descobrir neste mundo complexo da educação. Aliás, neste contexto, a época das incertezas e do relativismo, assumem-se, como “receitas” apaziguadoras das ansiedades e pressões dos que vivem por perto as dinâmicas educacionais.

Ao longo deste trabalho, delimitámos um conjunto de objectivos, definidos no quadro-síntese da nossa metodologia de investigação, que serviram de fio condutor e perspectivaram o nosso processo metodológico, movendo-nos mais numa vertente de compreender e de conhecer uma realidade, no âmbito do enquadramento do nosso objecto de estudo.

Tratando-se da problemática do currículo do Ensino Secundário, as incertezas do conceito foram já fundamentadas na parte do suporte teórico, admitindo que, após as décadas de 70/80 até à actualidade, fruto do progresso técnico, da evolução rápida do conhecimento e da perspectiva da “*educação para a cidadania*”, o currículo tem-se assumido como uma preocupação mais voltada para o domínio de conhecimentos necessários à resolução de situações problemáticas e desenvolvimento do espírito crítico,

contribuindo para a flexibilidade do resultado de construção social, tendo por objectivo, formar para intervir na mudança social.

Admitindo-se que, actualmente, os conceitos de currículo insistem mais na análise crítico-cultural da escola, ao professor é exigido, o papel de actor reflexivo enquanto posicionamento do seu perfil de educador. Assim, corroborando com Carlinda Leite (1995:333), “*em substituição da «mentalidade tecnicista»*”, que lhe dá uma visão parcelar e restrita do acto educativo, deverá possuir uma “*«mentalidade curricular»*” que lhe permite ter consciência do sistema em que está inserido, do modelo que veicula e da globalidade do processo educativo em que se integra a sua acção.

Assim, sentimos que é urgente perspectivar a mudança, a participação crítica e criativa de todos os educadores na investigação do modelo curricular de relação interactiva e interdisciplinar. Neste contexto, como nos refere a Presidente do Conselho Executivo, “*esta atitude do professor perante a escola e a complexidade educacional, só poderá, efectivamente, ser eficaz, se for balizada com margens de liberdade organizacional, interdisciplinarmente e numa efectiva conjugação de esforços de toda a Comunidade Educativa*”.

No âmbito da dimensão curricular estão implícitas as relações do currículo com o exterior, e, neste sentido, de acordo com o Presidente da Assembleia de Escola, criticando a emergência desta reforma, não houve articulação entre os planificadores do currículo, os professores e outros órgãos de representatividade educativa em geral. “*A reforma foi concebida e decretada na cúpula sem a devida intervenção/opinião dos Actores*”. Neste sentido, os inquiridos (professores e alunos) e os entrevistados, manifestaram o seu posicionamento crítico perante esta reforma, na medida em que o seu prelúdio de análise, não resultou dum diálogo conjunto, e o período de reflexão nas escolas não conduziu a mudanças construtivas na sua alteração. Na verdade, a reforma foi vista mais como **uma mudança de implicação de facto do que uma mudança de implicação deliberada** (F1, Cap. V – pág. 161).

À medida que se foram fundamentando as análises do design formal da reforma (Decreto-Lei 7/2001), as ilusões foram abrindo brechas e depressa demonstraram as suas fragilidades, sob o ponto de vista organizacional, no decurso da pré-operacionalização da mesma.

Assim, por um lado, foi patente no decurso da reflexão documental do Decreto-Lei, por parte das escolas, a existência de algumas ambiguidades, que causaram um certo mal-estar generalizado, conforme nos foi dado conhecer através dos diferentes meios de comunicação social. No enquadramento desta escola, segundo a Presidente do Conselho

Executivo, “*instalou-se um reboiço nada afável, que se generalizou na classe docente, não foi visível por parte dos pais e autarquias e se manifestou pacificamente na classe discente*”.

Constatámos que **o envolvimento das estruturas regionais e locais no contexto desta reforma (F2, Cap. V – pág. 161)**, foram debilmente visíveis e articuladas, podendo neste sentido e neste âmbito, afirmar-se que o carácter de descentralização foi uma miragem.

Os órgãos de gestão motivaram e cederam espaços para o debate. Assim, constata-se que, quer professores, quer alunos, debateram em reunião geral as linhas orientadoras desta reforma. No âmbito de uma reflexão mais atenta, foi cedido, pelo Conselho Executivo, espaço lectivo que permitiu aos professores reunir por Departamentos Curriculares, constatando-se que predominou **um relativo compromisso da parte dos principais actores (professores e alunos) ao nível da planificação e discussão da gestão curricular (F3, Cap. V – pág. 161)**. Induz-se pela análise documental e pelo posicionamento manifestado pelos inquiridos, a vontade de mudança no sistema do Ensino Secundário, subjacente à ânsia reformista. Como nos refere Afonso (1998) as reformas educativas em Portugal, são sinónimo de mal-estar generalizado, existente nos sistemas e nas escolas.

As reformas educativas são consideradas assim, como um imperativo e como a única oportunidade da “*educação preservar a sua funcionalidade*”, surgindo como uma forma de acentuar os aspectos de racionalidade, de eficácia e de eficiência. Assim, esta reforma assume-se, como resposta ao objectivo de suportar as crises da educação pública, tornando-se auto-gestora da própria crise, com avanços e recuos. É, assim, um “*estado permanente*” do sistema educacional. Esta situação, segundo o Presidente da Assembleia de Escola, tornou-se, “*um vício do Sistema Educativo, de cariz neoliberal, que valoriza o espírito economicista, na intensificação do desvio da educação pública para a cúpula do privado*”. Simultaneamente, vão-se sucedendo reformas sem a preocupação da análise da reforma em vigor, posicionamento veiculado por todos os entrevistados, e de acordo com o Presidente da Assembleia de Escola, esta reforma “*é mais um mecanismo, na sequência da ofensiva anti-escola pública, iniciada no consulado de Roberto Carneiro e seguida pelos ministérios seguintes até hoje*”.

Parece-nos consensual, que nenhuma situação reformista poderá ser eficaz se não estiver implicitamente ligada com os implicados na sua concretização. A “*coscientisacção*” (Benavente, 1990a), pressupõe a tradução da consciência crítica perante as intervenções qualitativamente diferentes do passado ou presente, sendo esta uma perspectiva consensual.

A realidade não é passível de mudança simplesmente por decreto. Exige-se uma concepção de reforma, consensual, entre as estruturas formais e as estruturas informais.

De acordo com Marçal Grilo, (1999b) defende-se que a incerteza, a instabilidade e a insegurança, poderão minimizar-se se se privilegiar o “*gradualismo*” baseado na estabilidade e na partilha de responsabilidades por parte das instituições educativas. Neste contexto perspectiva-se um certo descrédito sobre as reformas globais, consideradas como pacote decretado de “receitas” e de “magias”.

Através das opiniões manifestadas pelos diferentes actores, admitindo a existência de múltiplas formas de resistência, foi, contudo, possível verificar, neste estudo de caso, a gestão democrática de capacidades e meios, alcançando-se, assim, alguns consensos alargados.

É relevante na análise deste trabalho o posicionamento dos professores quando, apesar dos constrangimentos, estabelecem uma relação consensual na participação nas tomadas de decisão, manifestando-se duma forma crítica nas discordâncias face à reforma.

Através da análise de dados, verifica-se que a reforma foi vista com “*bons olhos*” essencialmente no âmbito da estruturação da vertente dos Cursos Tecnológicos.

Poderemos concluir que se reconhece a necessidade imperativa na mudança do Ensino Secundário, embora os professores e os alunos, discordem da reforma prevista, atendendo às diferentes vertentes de fundamentação que foram elaboradas ao longo do tratamento de dados, tendo recaído a sua discordância essencialmente:

- na excessiva carga disciplinar
- na excessiva carga horária
- numa certa manifestação genérica por parte da inadequação dos cursos profissionais para a vida activa
- nas lacunas verificadas na organização que tornariam ineficaz as exigências implícitas: ao nível dos recursos humanos, fundamentalmente por parte do pessoal não-docente; ao nível dos recursos físicos, verificando-se essencialmente falta de espaço e, especificamente, equipamento informático.

Assim, parece confirmar-se o que Lima (1988: 56) nos afirma “*o problema (das reformas) reside no processo de concepção e na falta de articulação que mantêm no domínio da execução*”.

O nosso estudo mostrou que a reforma foi pouco significativa quanto à contemplação da opinião dos actores na sua implementação, mas permitiu **verificar o posicionamento**

da escola, como arena política, perante os compromissos e lutas, que induzem a considerar o currículo como um projecto de cooperação de todos (F5, Cap. V – pág. 161).

A dinâmica da análise elaborada esteve subjacente ao conjunto de cursos propostos pela reforma, e, como se depreende, a sua alteração não esteve na base dos conflitos. O certo, é que estes se tornaram visíveis, fundamentalmente na vertente da selecção dos cursos tecnológicos, factor determinante, provavelmente, para o enriquecimento e satisfação dos objectivos gerais da classe docente.

A rede escolar obedeceu às regras ditadas pela DREC, podendo considerá-la como pouco inovadora, tendo em atenção as opiniões de Pacheco (1996:151): *“a reforma pode ser inovação, quando existe uma mudança ao nível mais concreto da acção dos professores e dos diversos agentes educativos”*, não se tendo verificado nesta reforma, mudanças efectivas porque não houve *“produção de inovação nas escolas”* (Canário, 1994: 78). Inovação, entendida na perspectiva de Mendes (1999) como *“o resultado de uma vontade determinada”*, tratando-se de um *“fenómeno mais preciso e mais localizado”*.

A questão que se prende com a dicotomia centralização / descentralização do currículo, como espécie de contrato mútuo, consensual, assumindo compromissos mútuos, parece-nos que tanto ao nível das autarquias locais como ao nível dos encarregados de educação, a RCES não surtiu os seus efeitos, pois, de acordo com a Presidente do Conselho Executivo, *“não se previa disponibilidade por parte das instâncias locais ao nível do suporte económico”*, e, de acordo com o Presidente da Associação de Pais, *“os pais não são um pólo motivado para os problemas gerais da educação”*.

O Presidente da Associação de Pais, sobre a autonomia das escolas no que respeita à gestão curricular, afirma que, *“cada dia que passa, é mais virtual a sua autonomia. Ou seja, ainda recentemente existiu uma situação, em que, nesta escola, havia alunos que gostariam de frequentar determinados cursos propostos pela Escola, em consenso com a comunidade educativa, mas estes não foram contemplados na rede escolar, não tendo, portanto sido aprovados pelas estruturas do Ministério da Educação. Apesar de, quer a Escola, quer a Associação de Pais, quer a Autarquia, se terem manifestado, por escrito, estas vozes não foram ouvidas... É esta, portanto, a autonomia que temos”*.

Verifica-se o predomínio de uma opinião insatisfatória quanto à tão polémica autonomia da escola e ao seu respectivo enquadramento ao nível local. No decurso da reflexão da implementação da reforma, ficaram explícitas em quadro-síntese elaborado (anexo 8), as diferentes opiniões manifestadas pelos Departamentos/Grupos Disciplinares, verificando-se algum descontentamento e uma certa preocupação, através das implicações

desta reforma ao nível dos diferentes grupos disciplinares. Este quadro-síntese manifesta as diferentes sugestões de cursos ao nível dos diferentes grupos de docência, admitindo-se assim, a hipótese de uma relativa autonomia. Ao nível da chamada autonomia das escolas, em actas da Assembleia de Escola, o Presidente da Assembleia de Escola afirma que *“a chamada autonomia é um presente envenenado, visto que as escolas são, assim, levadas a procurar receitas para o seu auto-financiamento, atitude perigosa, a meu ver, para além do problema da diferente situação das escolas já que muitas não o podem fazer, não devendo tal ser feito, considerando negativo que as escolas gastem as suas energias e potencialidades a fornecer serviços à população, em vez de se preocupar com a sua verdadeira função”*.

Neste âmbito, também a Presidente do Conselho Executivo lembra a necessidade da melhoria de condições *“para se viver a tão proclamada autonomia: mais verbas e maior possibilidade de melhorar a escola, lembrando que o ME pede sugestões, inclusivamente ao nível da gestão curricular, assumindo uma atitude dialogante, mas não dá dinheiro para as levar à prática”*.

Apesar de tudo, constatou-se uma certa *“autonomia construída”* (Benavente, 1990a), por parte da escola, vista como uma instância auto-organizada, tendo-se constatado uma certa cordialidade e bem-estar sob o ponto de vista genérico da gestão, muito particularmente, ao nível das orientações no decurso da especificidade da nossa temática de estudo.

Esta panorâmica genérica sobre o posicionamento da reforma, só faz sentido, como todos sabemos, através do trabalho da comunidade escolar, com relevância para o trabalho docente.

Enquadrado o trabalho docente nesta escola, verificou-se que a interacção dos docentes foi significativa, relevante no contexto organizacional, o mesmo não se verificando, em termos comparativos, por parte dos alunos, encarregados de educação e instâncias locais. No corpo docente verificou-se uma certa dinâmica interactiva nas tomadas de decisão na pré-implementação, organizando-se os debates, balizando-se estratégias, argumentando-se a contemplação dos recursos materiais e humanos, por forma a prever as necessidades da escola.

A escola, ao nível dos recursos humanos, genericamente, necessitaria de formação adequada para fazer face às implicações da reforma, mas foi sobretudo ao nível dos recursos do pessoal auxiliar de acção educativa que manifestamente se verificou maior necessidade. Ao nível dos recursos materiais, o espaço é já um dilema com que há muito se debate a comunidade educativa, por entender a necessidade da existência de uma nova

escola, não se prevendo que a escola suportasse as necessidades motivadas por esta reforma, quer ao nível dos recursos materiais, quer ao nível do equipamento, fundamentalmente no que respeita ao equipamento informático.

Talvez possamos concluir, que a imagem da escola percepcionou-se com os conflitos a ela inerentes, como uma gestão democrática, onde foi necessário criarem-se espaços de gestão de conflitos, na procura dos consensos possíveis, levando-nos a percepcionar este processo num enquadramento organizacional do tipo de arena política, reconhecendo-se uma **perspectiva construtiva**, ainda que crítica, **perante a estrutura curricular em análise** (F6, Cap. V – pág. 161).

No entanto, ressalta no nosso estudo **um posicionamento concordante dos actores na vertente dos cursos tecnológicos previstos nesta reforma** (F7, Cap. V – pág. 161).

Relativamente à suspensão da reforma, parece não ter surtido efeito na comunidade educativa, nem os professores nem os alunos ficaram frustrados, tendo-se manifestado quer uns quer outros, num posicionamento de actores passivos perante a suspensão.

Podemos assim, vislumbrar dois pilares de incertezas:

Por um lado, a frequência com que se ouve dizer que se necessita de “*políticas emancipatórias*” (Apple, 1999a), que valorizem o local e a comunidade, é ainda, um posicionamento com divergências.

Por outro lado, e de acordo com Lima (1988), não são as leis que se querem propriamente alterar, mas sim os comportamento dos actores.

Neste sentido, a reforma foi essencialmente importante na promoção da discussão e da reflexão dos actores, mas, os avanços e recuos que se verificaram, contribuirão para a manutenção do envolvimento dos intervenientes?

Será possível aplicar com sucesso qualquer reforma que não seja significativamente participada por parte de todos que por ela são afectados?

Estas são questões relativamente às quais pretendemos contribuir, de alguma forma, com pequenas respostas, embora localizadas, e concluímos que apesar de todos acharem que a participação e o envolvimento são fundamentais, a verdade é que a forma como isto se traduz na prática, nem sempre parece ter a visibilidade desejada.

Concluímos este trabalho, deixando o forte desejo de que cada vez mais os sujeitos dos processos educativos sejam capazes de ter uma voz activa nos seus percursos.

*Ensinarão-me as coisas importantes,
Que afinal o não eram.
Acumularam-me de conhecimentos,
De que ainda me liberto.
Deitaram-me nos cadernos de duas linhas,
Os exemplos que procuro não seguir.
Fizeram-me ler as histórias de santos, sábios e heróis,
Que eu não quero ser nem imitar.
Aprendi a geometria dos comboios,
Para viver na era dos aviões.
Soube de cor todas as constelações,
Que hoje se escondem no fumo das cidades.
Ensinarão-me a pescar dos rios e regatos,
Em que bóiam as garrafas de plástico.
Quando eu sabia tudo,
Atiraram-me para a vida, de que eu nada sabia
E onde era tudo ao contrário do que aprendera.
Habituei-me a raciocinar pelo contrário.
Não era infeliz, era desarmado
E tive de aprender, de novo,
Tudo o que não me haviam ensinado
E que eu queria não ter aprendido.*

De: Jacinto de Magalhães in

“Entre Mim e o Outro”

AFONSO, A. J. (1994). **Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)** Braga: Universidade do Minho.

AFONSO, A. J. (1998). **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho.

AFONSO, N. (1993). **A Análise Política das Organizações Escolares**. Aprender. pp. 15, 42-49.

AFONSO, N. (1994). **A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise organizacional**. Lisboa: I.I.E.

ALMEIDA, A. L. (2004). “Uma Velha /Nova Discussão: A Relação Escola-Comunidade ”. In CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO de História da Educação. Livro de Resumos. Évora: Universidade de Évora. pp. 13-14.

ALMEIDA, C. M. C. (2004). “Práticas Culturais no Quotidiano Escolar”. In CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO de História da Educação. Livro de Resumos. Évora: Universidade de Évora. pp. 62.

APPLE, M. W. (1985). **Educação e Poder**. Lisboa: Artes Médicas.

APPLE, M.W. (1997). **Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas**. Lisboa: Educa.

APPLE, M.W. (1999a). **Poder, Significado e Identidade. Ensaio de Estudos Educacionais Críticos**. Porto: Porto Editora.

APPLE, M. W. (1999b). **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto Editora.

ARCHER, M.S. (1991). **Sociology for One World: Unity and Diversity International Sociology**. In *Internacional Sociology*. Vol 6 nº 2 pp. 131-147.

ARROTEIA, J. C. et al. (1995). **Reforma Curricular. Uma situação Experimental em Análise**. Cadernos de análise Sócio-Organizacional da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

AZEVEDO, J. (1994). **Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa**. Porto: Edições ASA.

BARRETO, A. (1995). **Centralização e descentralização do Sistema Educativo**. *Análise Social*, Vol. XXX, nº 130: pp. 159 – 173.

BARROSO, J. (1996). **Nota de Apresentação in Barroso, J. (org.). O Estudo da Escola**, pp. 9 – 13. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (1999). **FORUM. Escola, diversidade e currículo**. IIE. pp. 79-92.

BENAVENTE, A (1990a). **Escola, Professoras e Processos de Mudança**. Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. (1990b). **Avaliação e inovação educacional – notas e reflexões**. *Inovação*, vol. 3 nº 4: pp. 33-45

BENAVENTE, A. (1999). **FORUM, (1999). Escola, diversidade e currículo**. IIE. pp. 21-31.

BERTRAND, Y. et al (1994). **Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

BIKLEN, S. et al (1994). **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto. Porto Editora.

BOLETIM (2002). **Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua**. Dados Estatísticos número treze.

CANÁRIO, R. (1992). **Escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação** in Estrela & M. Falcão (orgs) II. Colóquio Nacional da AIELP/AFIRSE – A reforma curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia. Lisboa: Universidade de Lisboa.

CANÁRIO, R. (1996a). **A escola, o local e a construção de redes de inovação**”. In Bártolo P. Campos (org.). *Investigação e Inovação para a qualidade das Escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, pp. 59-76.

CANÁRIO, R. (1996b). **Os estudos sobre a Escola: problemas e Perspectivas**, in Barroso, J. (org.). *O Estudo da Escola*, pp. 121 – 150. Porto: Porto Editora.

CAMPOS, B. P. (1975). **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra.

CAMPOS, B. P. (Org.) (1996). **Investigação e inovação para a qualidade das escolas**. IIE.

CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO de História da Educação. (2004). **Igreja, Estado, Sociedade Civil**. Livro de Resumos. Évora: Universidade de Évora.

CORTESÃO, L. (1988). **Contributo para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação**. Porto: Universidade do Porto/ FPCE

CORREIA, E. (1994). **Inovação Educacional: Um percurso. Duas dinâmicas**. Porto: Areal Editores.

COSTA, J. A. (1996). **Imagens Organizacionais da Escola**. Lisboa: Edições Asa.

COSTA, J. A. et al, (org.) (2002). **II Simpósio. Avaliação de Organizações Educativas:** Aveiro: Universidade de Aveiro.

CRIZIER, M. et al (1977). **L'Acteur et le Système : Les Contraintes de l'Action Collective.** Paris : Éditions du Seuil.

CRUZ, D. S. (2004). “Cinco Pilares de uma Educação Aberta para o Novo Milénio”. In CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO de História da Educação. Livro de Resumos. Évora: Universidade de Évora. pp. 74-75.

III SIMPÓSIO sobre Organização e Gestão escolar. (2004). **Políticas e Gestão Local da Educação** – resumos de comunicações. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CNE. (1995). **Educação, Comunidade e Poder Local.** Actas do Seminário. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

CNE. (2001). **Educação, Competitividade e Cidadania.** Seminário e Colóquios. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.

CUNHA, C. A. S. (1991). **Guia para a Organização da Escola.** Porto: Edições ASA.

DEB. (2001). **Gestão Flexível do Currículo.** M. E. Departamento da Educação Básica.

DELORS, J. (1996). **Educação um Tesouro a Descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Porto: Edições ASA.

DIAS, C. A. R. (1998). **Representações Sociais do Ensino Tecnológico – O Currículo na Escola Secundária.** Aveiro: Universidade de Aveiro.

DICIONÁRIO ILUSTRADO DE LÍNGUA PORTUGUESA (1988). Vol. 4, Lisboa: Editorial Verbo.

DIOGO, J. (2004). “Liderança das escolas: Sinfonia ou Jazz”. In III SIMPÓSIO sobre Organização e Gestão Escolar. Políticas e Gestão Local da Educação – resumos de comunicações. Aveiro: Universidade de Aveiro.

FERNANDES, D. (2000). **Revisão Curricular do Ensino Secundário. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos**. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

FERREIRA, F.I. S. (2003). **O Estudo do Local em Educação. Dinâmicas Socioeducativas em Paredes do Coura**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de estudos da Criança.

FORMOSINHO, J. (1983). **Noções de Sociologia da Educação**. Braga: Universidade do Minho. (policopiado).

FORMOSINHO, J. (1989). **Do Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma nova concepção para a Escola Portuguesa**, pp. 53 – 86. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J; et al; (1991). **A construção Social da Educação Escolar**. Rio Tinto. Edições Asa.

FORMOSINHO, J. (1994). **Do Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma nova concepção para a Escola Portuguesa** pp. 53-86. Braga: Universidade do Minho.

FORUM, (1999). **Escola, diversidade e currículo**. IIE

FREDERICK, A. D. (1988). **Currículo e Contexto Sócio-Cultural. Modelos e sugestões para a pesquisa curricular**. São Paulo: Magraw-Hill.

FREIRE, P. (1970). **A Pedagogia dos Oprimidos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GEP. (1992). **Monitorização das Escolas. Observar o desempenho. Conduzir a Mudança**. Lisboa: Ministério da Educação.

GENTILI, P. et al (orgs) (1994). **Neoliberalismo. Qualidade Total e Educação.** Visões Críticas. Rio de Janeiro: Vozes.

GIDDENS, A. (1998). **As Consequências da Modernidade.** Celta Editora.

GIMENO, J. (1988). **El Curriculum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata.

GRILO, M. (1999a). FORUM. **Escola, diversidade e currículo.** IIE pp.13-20.

GRILO, M. (1999b). **Intervenções.** Lisboa: Ministério da educação.

HANNOUN, H. (1975). **Os conflitos da Educação.** Lisboa: Socicultur.

HARGREAVES, A. (1998). **Profesorado, Cultura y postmodernidad.** Edições Morata.

LEITE, C. (1995). Tradução livre adaptada do capítulo “ De la Teoria del Currículo al Diseno Curricular Base” in: Roman Perez, et al (1995). Currículo y aprendizaje. Madrid. Itaka.

LEÓN, P. C. (coord.) (2002). **La Innovación Educativa.** Universidad Internacional de Andalucía: Ediciones Akal.

LE MOS, J; et al (2001). **Currículo e Autonomia. Legislação Anotada.** Porto: Porto Editora.

LIMA, L. C. et al (Coord). (1988). **Documentos Preparatórios III.** Comissão da Reforma do Sistema Educativo. Ministério da Educação.

LIMA, L. C. (1996). **Construindo um objecto. Para uma análise crítica da Investigação Portuguesa sobre a escola, in Barroso, J. (org); O Estudo da Escola, pp. 15 – 39.** Porto: Porto Editora.

LIMA, L. C. (2000). **Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas**. In Oliveira, R. P. et al (org.). Reformas educativas em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: autêntica Editora. pp. 41-76.

LIMA, L. C., Afonso, A.J. (2002). **Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento.

LIMA, P. V. et al. (1999). **Metodologia da Investigação Científica (7ª Edição)**. Coimbra: Universidade de Coimbra.

LUDKE, M. et al (1986). **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.

MAGALHÃES, A. (1995). **A Escola na Transição pós-Moderna**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 3. pp. 97-123.

MARQUES, R. (1998). **Na Sociedade da Informação. O que aprender na escola?** Porto: Edições ASA.

MARTINS, A. M. (1993). **A Problemática da Juventude em Portugal e as Funções da Escola enquanto Instituição**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, A. M. (1999). **Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, A. M., et al (2002). **Sistemas de (des) Emprego: Trajectórias de Inserção**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MEDEIROS, A. B. (2004). “Práticas Pedagógicas e Quotidiano Escolar: As múltiplas Facetas do Processo de Inclusão dos Estudos Étnico-Raciais no Currículo da educação Básica”. In CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO de História da Educação. Livro de Resumos. Évora: Universidade de Évora. pp. 32-33.

MENDES, A. A. N. (1999). **O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária – Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MIALARET, G. (1976). **Ciências da Educação**, pp. 7 – 35. Lisboa: Moraes Editores.

MICHEL, S. (s/d). **Gestão das Motivações**. Porto: Colecção Diagonal. (policopiado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). **Pacto Educativo para o Futuro**. Lisboa: Ministério da Educação.

MORGADO, J. C. (2000). **A (des) construção da autonomia curricular**. Porto: Edições ASA.

MORROW, R. A; et al (1997). **Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural**. Porto: Edições Afrontamento.

MUSGRAVE, P. W. (1994). **Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

NÓVOA, A. (org.) (1995). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.

OCDE/CERI (1983). **Les études et le travail vus par les jeunes**. Paris: France.

OCDE, (1985). **Les ministres des pays de L'OCDE parlent de l'enseignement dans la société moderne**. Paris.

OCDE, (1992). **As Escolas e a Qualidade**. Rio Tinto: Edições ASA.

OCDE, Portugal, (2002). **Relatório do Desenvolvimento Humano**. PNUD.

OLIVEIRA, L. (2004). **Da resposta adaptativa à resposta criativa: o que é afinal inovação?** Dinâmia / ISCTE

OZGA, J. (2000). **Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de contestação.** Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A.(org.) (1996). **Currículo: Teoria e praxis.** Porto: Porto Editora.

PAIVA, A. M. S. (2004). “A Reforma do Ensino Primário de 1894 e a Mentalidade Curricular”. In CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO de História da Educação. Évora: Universidade de Évora. pp. 29.

PARDAL, L. A. (1993). **A Escola, o Currículo e o Professor.** Cadernos de análise Sócio – Organizacional da Educação. Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. A. et al (1995). **Métodos e Técnicas de Investigação Social.** Porto. Areal Editores.

PARDAL, L. A. (1996). **A Educação, a Escola e a Estratificação Social.** Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. et al. (1997). **Uma Escola Secundária – Tradição na Inovação.** Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

PARTIDO SOCIALISTA (1995). Programa eleitoral do Partido Socialista. Lisboa: P.S.

PASSEGGI, C. et al (2004). “(Re) Contar para (Re) Formar a Carreira Docente”. In CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO de História da Educação. Évora: Universidade de Évora. pp. 70.

PATRÍCIO, M. (1989). “Um Projecto de Revolução Educativa”. Expresso, 20 de Abril.

PERRENOUD, P. (2001) **Porquê construir competências a partir da escola?** CRIAP ASA. Porto: Edições ASA.

PIRES, E. L. (2000). **Nos mercados do Labirinto Escolar**. Celta Editora.

PUIG, J. M. (1986). **Teoría de la Educación. Una aproximación sistémico – cibernética**. Barcelona: PPU

QUIVY, R. et al. (1998). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, A. (1995). **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora.

ROGERS, C. (1985). **Liberdade de Aprender**. Porto Alegre. Artes Médicas.

ROLDÃO, M. C. (1999a). **Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise**. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M.C. (1999b). FORUM. **Escola, diversidade e currículo**. IIE. pp. 45-55.

SANTIAGO, R. A. G. (1993). **Representações Sociais da Escola nos alunos, Pais e Professores no Espaço Rural**. Tese de Doutoramento. Aveiro: universidade de Aveiro.

SANTOS, B. S. (1988). **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B.S. (1989). **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B. S. (1996). **Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade**. Edições Afrontamento.

SANTOS, G. M. M. (2002). **Os Conselhos locais de educação. Um Estudo de Caso (vol. I)**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga.

SILVA, A. J. A. (2002). **Pedagogia Crítica e Contra-educação**. Coimbra: Quarteto.

STOER, S. R. (1986). **Educação e Mudança Social em Portugal: 1970 – 1980. Uma Década de Transição**. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S.R. et al (1990). “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação”. In Revista Crítica das Ciências Sociais, 29, pp. 11-47.

STOER, S.R. (1994). **O Estado e as Políticas Educativas**. In Revista Crítica das Ciências sociais. 41, pp. 3-29.

TAVARES, J. (1993) **Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação**. Aveiro: edição CIDINE

TAVARES, J. (1996). **Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais**. Porto: Porto Editora.

TEIXEIRA, M. (1995). **O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais**. Lisboa: Megraw-Hill.

TUCKMAN, B. W. (2000). **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VAZ, J. L. P. (1985). **Educar para quê? Questões sobre a definição dos objectivos de educação** pp. 307-325. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia.

VENTURA, A. (2002) **Conteúdos de Métodos e Técnicas de Administração Escolar**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

VIEIRA, C. M. C. (1995). **Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: Uma Abordagem Comparativa**. Coimbra: Universidade de Coimbra.

VILAR, A. (1994). **Currículo e Ensino - para uma prática teórica**. Porto: Edições ASA.

ZABALZA, M. A. (1995). **Diseño y Desarrollo Curricular**. Madrid: Ediciones Narcea.

ZABALZA, M. A. (1999). FORUM. **Escola, diversidade e currículo**. IIE pp.93-119.

Legislação consultada

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

(Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE)

Decreto-Lei 7/2001, de 18 de Janeiro

(*Aprova a Revisão Curricular do Ensino Secundário*)

Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de Junho

(Aprova a Suspensão da Revisão Curricular do Ensino Secundário)

Decreto-lei nº 43/89, de 03 de Fevereiro

(Aprova o Regime Jurídico de Autonomia da Escola)

Decreto-Lei nº 115/A/98, de 04 de Maio

(Aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, competências do Conselho Pedagógico e estruturas de orientação educativa)

Lei nº 24/99, de 22 de Abril

(Altera o regime de autonomia, administração e gestão das escolas)

Decreto-Lei nº 270/98, de 01 de Setembro

(Aprova o Estatuto dos direitos e deveres dos alunos)

Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro

(Aprova o regime de constituição, direitos e deveres das Associações de Pais e Encarregados de Educação)

Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março

(Altera o decreto-lei nº 372/90 do regime de constituição, direitos e deveres das associações de pais e Encarregados de Educação)

Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro

(Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior)

Portaria nº 710/2001 de 11 de Julho

(Princípios orientadores da organização e da Gestão Curricular do Ensino Secundário)

Decreto-Lei 6/ 2001, de 18 de Janeiro

(Aprova a reorganização curricular do Ensino Básico)

Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho

(Avaliação no âmbito da reorganização curricular do ensino básico)

Fontes da escola consultadas

Regulamento Interno da Escola

Projecto Curricular de Escola

Projectos Curriculares de algumas turmas do Ensino Básico

Actas de Departamentos Curriculares / Reuniões de Grupo (2002/2003)

Actas do Conselho Pedagógico (2002/2003)

Plano de Actividades (2002/2003)

Actas de Reuniões de Assembleia de Escola (2002/2003)

Publicações

Diário de Notícias (2002) – 20 de Junho

Público de 18 de Fevereiro (Revista). (2004) GODINHO, Luísa

Jornal da FENPROF (2004) – Andam a brincar com o Ensino Secundário: 28 de Maio

Índice de Anexos

Anexo 1 – Inquérito por Questionário (Professores)

Anexo 2 – Inquérito por questionário (Alunos)

Anexo 3 – Guiões de Entrevistas:

3.1- Entrevista à Presidente do Conselho Executivo e Conselho Pedagógico

3.2- Entrevista ao Presidente da Assembleia de Escola

3.3- Entrevista ao Presidente da Associação de Pais

Anexo 4 – Pedido de colaboração aos delegados de Departamento para a distribuição dos inquéritos dos professores

Anexo 5 – Distribuição da rede escolar proposta pela DRE

Anexo 6 – Quadros em anexo

Anexo 7 – Gráficos em anexo

Anexo 8 – Implicações e propostas dos Departamentos/Grupos Disciplinares sobre a RCES – Decreto-Lei 7/2001

Anexo 1

Inquérito por Questionário (professores)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A – PROFESSORES

Caro (a) colega:

Este inquérito visa recolher elementos acerca da sua opinião sobre a implementação da **Reforma – Revisão Curricular do Ensino Secundário – Decreto-Lei 7/2001** e participação na mesma.

O questionário é anónimo e as suas respostas são inteiramente confidenciais. Os dados recolhidos serão objecto relevante a integrar na dissertação de mestrado que estou a realizar. Permitirá, seguramente, obter dados acerca das tomadas de decisão no âmbito da autonomia desta escola na gestão curricular, assim como, auscultar a sua opinião, relativamente à suspensão da reforma.

Sei que o preenchimento do questionário lhe vai ocupar algum tempo, por isso agradeço-lhe, antecipadamente a sua colaboração.

Célia Pessoa

(Marque um X no ☐ respectivo ou escreva quando for esse o caso)

A – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL/PROFISSIONAL

1. Sexo: 1. Feminino <input type="checkbox"/> 2. Masculino <input type="checkbox"/>	2. Idade: 1. Até 30 anos <input type="checkbox"/> 2. De 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 3. De 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> 4. Mais de 50 anos <input type="checkbox"/>	3. Residência: Distrito _____ Concelho _____ 4. Distância de casa à escola: Em Km _____ Em tempo _____
--	--	--

5. Habilitações Académicas	6. Situação Profissional
1. Curso equiparado a Bacharelato	1. Quadro de Nomeação Definitiva
2. Bacharelato	2. Quadro de Nomeação Provisória
3. Licenciatura	3. Profissionalizado não Pertencente ao Quadro
4. Mestrado	4. Profissionalizado não Pertencente ao Quadro
5. Doutoramento	5. Não Profissionalizado com Habilitação Suficiente
6. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____	6. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____

7. Tempo de Serviço (Total)	8. Tempo de Serviço (Nesta Escola)
1. Até 3 anos	1. Até 3 anos
2. De 4 a 10 anos	2. De 4 a 10 anos
3. De 11 a 20 anos	3. De 11 a 20 anos
4. Mais de 20 anos	4. Mais de 20 anos

9. Grupo de Docência: _____	
10. Lecciona:	
1. No ensino básico (3º ciclo)	
2. No ensino básico (3º ciclo) e ensino secundário	
3. No ensino secundário só via ensino	
4. No ensino secundário via ensino e cursos tecnológicos	
5. No ensino recorrente	
6. Outra situação: <input type="checkbox"/> qual? _____	

B-QUESTÕES SOBRE A ESCOLA

11. Gosta de ser professor nesta escola?

Sim ☐

Não ☐

12. Se respondeu SIM na sua opção assinale DUAS situações que considere mais relevantes, colocando 1ª e 2ª por ordem de prioridade:

1. Por implicação do Sistema	
2. Porque se situa perto da minha residência	
3. Porque o contexto geral da escola é agradável	
4. Porque o meu grupo disciplinar tem um bom relacionamento	
5. Porque os alunos são na generalidade bem comportados não causando problemas de relacionamento	
6. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____	

13. Se respondeu NÃO indique DUAS situações que considere mais relevantes, colocando 1ª e 2ª por ordem de prioridade:

1. Porque se situa longe da minha residência	
2. Porque o Conselho Executivo não tem boas relações com os professores	
3. Porque o contexto geral da escola é desagradável	
4. Porque o meu grupo disciplinar não tem bom relacionamento	
5. Porque é uma escola onde os alunos causam bastantes problemas	
6. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____	

14. Manifeste a sua opinião quanto às questões relacionadas com a escola e o seu funcionamento, utilizando a seguinte escala:

ESCALA: (A- Bom B- Razoável C- Insatisfatório)

	A	B	C
1. Instalações da escola			
2. Equipamento da escola			
3. Funcionamento do bar			
4. Funcionamento da cantina			
5. Funcionamento da biblioteca			
6. Funcionamento da sala de estudo			
7. Funcionamento da reprografia			
8. Funcionamento da secretaria			
9. Funcionamento do espaço polivalente dos Alunos			
10. Funcionamento da sala de Directores de Turma			
11. Funcionamento da Associação de Estudantes			
12. Funcionamento da Associação Pais			

15. Leia atentamente as frases seguintes, assinalando a sua opinião de acordo com a seguinte escala:

ESCALA: (A- Bom B- Razoável C- Insatisfatório)

	A	B	C
1. Relacionamento do Conselho Executivo com os professores			
2. Ajuda do Conselho Executivo na resolução dos problemas dos professores			
3. Relação do Conselho Executivo com os alunos			
4. Relação professores/alunos			
5. Ajuda dos professores na resolução dos problemas dos alunos			
6. Dinâmica professores/alunos em actividades extracurriculares			
7. Relacionamento dos directores de turma com os alunos			
8. Ajuda do director de turma na resolução dos problemas dos alunos			
9. Receptividade por parte dos serviços administrativos na resolução dos problemas dos professores			
10. Relacionamento do pessoal auxiliar com os professores			
11. Relacionamento do pessoal auxiliar com os alunos			
12. Receptividade da escola com os encarregados de educação			

16. Leia atentamente as frases seguintes registando a sua opinião de acordo com a seguinte escala:

ESCALA: 1-Acordo total 2-Acordo 3-Desacordo 4- Desacordo Total

	1	2	3	4
1. Sinto-me feliz por ser professor				
2. O ensino realiza-me profissionalmente				
3. Penso ser um bom professor				
4. O trabalho escolar aborrece-me				
5. O trabalho escolar é interessante				
6. Mantenho boas relações com os meus alunos				
7. Dialogo com os meus alunos sobre outros assuntos da escola				
8. Ajudo os meus alunos na resolução de problemas quando solicitada				
9. Na escola limito-me a ensinar os conteúdos disciplinares				
10. Na escola coopero nas actividades extracurriculares				
11. Na escola mantenho uma boa relação com o Conselho Executivo				
12. Na escola mantenho uma boa relação com os colegas de grupo/departamento				
13. Gosto de desempenhar o cargo de Directora de Turma				
14. Como Directora de Turma sinto-me mais próxima dos meus alunos				
15. Gosto de desempenhar o cargo de Directora de Turma pela interacção que se estabelece com os Encarregados de Educação				

17. Manifeste a sua opinião, relativamente ao actual Sistema de Ensino Secundário de acordo com a seguinte escala:

ESCALA: 1- Acordo total 2- Acordo 3- Desacordo 4- Desacordo Total

	1	2	3	4	Sem Opinião
1. Os currículos do Ensino Secundário são satisfatórios					
2. Os currículos do Ensino Secundário necessitam de reforma					
3. Os currículos do Ensino Secundário Tecnológico estão desadequados na formação dos alunos para a vida activa					
4. Devia haver outras opções de cursos tecnológicos					

C-QUESTÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA

18. Esteve envolvido (a) na Implementação da Reforma do Ensino Secundário (7/2001)?

Sim: ☐

Não: ☐

19. Se respondeu SIM em 18 o seu investimento foi:

1. Nesta escola: ☐

2. Outra escola: ☐

20. A adesão na sua escola deveu-se à: (assinale UMA situação)

1. Necessidade de mudança na gestão curricular do ensino secundário	
2. Expectativa dos professores para a mudança	
3. Expectativa dos alunos para a mudança	

21. Como foi feita a divulgação da reforma na escola? (assinale DUAS situações)

1. Informação na sala de professores	
2. Debate nos Departamentos Curriculares	
3. Reunião geral de professores	
4. Reunião geral de professores e alunos	
5. Reunião geral dos principais actores (professores, alunos e encarregados de educação)	

22. Se respondeu SIM em 18 indique DUAS situações por ordem de preferência (1ª e 2ª) de acordo com o desenvolvimento do seu trabalho:

1. Membro da Assembleia de Escola	
2. Delegado (a)/Representante no Conselho Pedagógico	
3. Delegado (a) /Orientador (a) Pedagógico (a) dinamizando o debate no departamento	
4. Director (a) de Turma esclarecendo os alunos	
5. Director (a) de Turma esclarecendo os Encarregados de Educação	
6. Professor (a) cooperando em várias actividades de dinamização (participação deliberada)	

23. Se respondeu NÃO em 18 assinale apenas UMA situação que considere mais relevante:

1. Porque ainda não era professor (a)	
2. Porque estava a trabalhar numa escola sem ensino secundário	
3. Porque as decisões dos professores não são relevantes para alterar o sistema legislado	
4. Porque participaria apenas por imposição (participação de facto)	
5. Porque discordava totalmente da reforma	

24. Situe a sua posição relativamente à dinamização da reforma utilizando a escala de 1 a 6: (1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância)

	1	2	3	4	5	6	Sem Opinião
1. Do Conselho Executivo da Escola							
2. Da Assembleia de Escola							
3. Da Associação de Pais							
4. Da Associação de Estudantes							
5. Das Autarquias Locais							
6. Dos Encarregados de Educação							

25. Se respondeu SIM em 18., assinale o aspecto que mais contribuiu para o seu posicionamento na tomada de decisão:

1. Conferir originalidade à Escola	
2. Captação de novos públicos	
3. Protagonismo do Grupo disciplinar	
4. Alargamento do quadro do Grupo/Disciplina	
5. Protagonismo individual	
6. Satisfação dos alunos	
7. Aumento das saídas profissionais	
8. Sensibilidade às carências do me	
9. Valorização da opinião do meio económico	
10. Valorização da opinião do meio empresarial	
11. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____	

26. Fundamentado no conhecimento do D. L. 7/2001 que estabelece os cursos gerais e cursos tecnológicos da gestão curricular nas Escolas, indique o seu posicionamento: (em cada aspecto assinale UMA das situações colocando uma cruz (x) no espaço respectivo)

LEGENDA: (C.T. concordo totalmente; C. Concordo; D. discordo; D.T. discordo totalmente.)

	C.T.	C.	D.	D T.	Sem Opinião
1. Os cursos gerais estavam adequados às aprendizagens sociais dos alunos					
2. Os cursos tecnológicos eram considerados a vertente fundamental subjacente à reforma					
3. Os cursos tecnológicos eram relevantes para a entrada dos jovens na vida activa					
4. A carga horária dos cursos era adequada					
5. A escola tinha recursos materiais adequados					
6. A escola tinha recursos humanos -professores - suficientes					
7. A escola tinha recursos humanos -pessoal auxiliar- suficiente					
8. A escola tinha recursos humanos - pessoal administrativo- suficiente					
9. Os professores tinham formação adequada					
10. O pessoal auxiliar tinha formação adequada					
11. O pessoal administrativo tinha formação adequada					

27. No enquadramento genérico da reforma posicione-se relativamente aos seguintes indicadores classificando-os numa escala de 1 a 6: (em que 1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância)

	1	2	3	4	5	6	Sem Opinião
1. Tive conhecimento da reforma no âmbito dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos							
2. Concordava com a gestão curricular dos cursos gerais							
3. Concordava com a gestão curricular dos cursos tecnológicos							
4. Considerava os diferentes cursos satisfatórios no âmbito das expectativas							
5. A reforma proporcionava melhoria nas opções dos alunos para a vida activa							
6. O Conselho Executivo dinamizou o debate da reforma							
7. Os professores colaboraram na dinâmica da implementação da reforma							
8. Os órgãos de gestão da escola disponibilizaram espaço lectivo para o debate							
9. Houve dinamização por parte dos directores de turma							
10. Fui um elemento dinâmico na divulgação da reforma							
11. Houve interacção dos encarregados de educação na implementação da reforma							

28. Quanto aos currículos dos Cursos Gerais da reforma 7/2001, assinale numa escala de 1 a 6 (em que 1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância) a sua opinião relativamente aos seguintes aspectos:

	1	2	3	4	5	6	Sem Opinião
1. Os currículos eram motivantes							
2. Os currículos permitiam a interdisciplinaridade							
3. Os currículos valorizavam uma pedagogia mais experimental							
4. Os currículos permitiam uma dinâmica nas relações interpessoais							
5. Os currículos contribuíam para o desenvolvimento da capacidade crítica							
6. Os currículos permitiam um atendimento às necessidades específicas do aluno							
7. Os currículos adequavam-se à necessidade das aprendizagens de acordo com as necessidades do meio envolvente							
8. Os currículos contribuíam para a melhoria do nível escolar							
9. Os currículos valorizavam os percursos para a vida activa							
10. Os currículos valorizavam as aprendizagens das técnicas de informação							

29. Quanto aos currículos dos Cursos Tecnológicos da reforma 7/2001, assinale numa escala de 1 a 6 (em que 1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância) a sua opinião relativamente aos seguintes aspectos:

	1	2	3	4	5	6	Sem opinião
1. Eram motivantes							
2. Permitiam a interdisciplinaridade							
3. Valorizavam uma pedagogia mais experimental							
4. Permitiam uma dinâmica nas relações interpessoais							
5. Contribuíam para o desenvolvimento da capacidade crítica							
6. Permitiam um atendimento às necessidades específicas do aluno							
7. Adequavam-se à interacção das aprendizagens de acordo com as necessidades do meio envolvente							
8. Contribuíam para a melhoria do nível escolar							
9. Valorizavam os percursos para a vida activa							
10. Valorizavam as aprendizagens das técnicas de informação							

30. Posicione-se quanto à sua participação e empenhamento nas tomadas de decisão assinalando apenas UM indicador:

1. Participei na reflexão da reforma no meu Departamento	
2. Integrei grupos que dinamizaram o debate	
3. Posicionei-me criticamente em relação às decisões tomadas	
4. Alheei-me dos problemas da escola relativamente à implementação da reforma	
5. Estive presente com total desmotivação	

31. Nesta escola as tomadas de decisão, relativamente à implementação da reforma tiveram por base: (assinale apenas UMA situação)

1. A influência dos órgãos de gestão	
2. A influência do corpo docente	
3. O consenso dos principais actores	
4. A necessidade de mudança no sistema de ensino secundário	
5. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____	

32. Baseando-se na autonomia da escola na Gestão Curricular dos cursos indique o seu posicionamento:

	Sim	Não
1. A escola usufruiu total autonomia na gestão curricular		
2. A autonomia da escola foi relativa por imposição da DREC		
3. Notou-se influência de forças exteriores na gestão curricular da escola		
4. A selecção dos cursos tecnológicos esteve subjacente às opiniões do seu departamento		
5. Notou-se influência de departamentos curriculares na selecção dos cursos		
6. O meio envolvente foi motivo relevante na selecção dos cursos tecnológicos		

33. De acordo com as afirmações que se seguem indique (assinalando com 1-2) apenas DUAS por ordem de preferência:

1. O trabalho dos professores nesta escola foi sobretudo uma tarefa individual, isolada	
2. Os professores só participaram porque foram obrigados	
3. Houve participação consensual nas tomadas de decisão da escola.	
4. Embora manifestando um posicionamento crítico quanto a alguns itens da reforma, há necessidade de mudança	
5. Os cursos tecnológicos são uma mais valia para superar o sistema das aprendizagens dos alunos relativamente a saídas profissionais	
6. A escola agiu de acordo com as posições das forças vivas do meio	
7. O parecer dos alunos foi relevante nas tomadas de decisão tendo sido as suas expectativas goradas	
8. Os encarregados de educação foram intervenientes activos tendo manifestado o seu descontentamento pela suspensão da reforma	
9. Os professores foram considerados actores passivos na tomada de decisão da suspensão da reforma por parte do governo	

C – Questões sobre a Suspensão da Reforma

34. A suspensão da reforma causou-lhe frustração/desmotivação no seu papel de professor como actor relevante na sua implementação?

Sim

Não

35. Se respondeu SIM em 34, assinale a razão (UMA e só UMA) que lhe parece mais válida:

1. Envolvi-me activamente na implementação da reforma tendo sido o meu empenhamento inútil porque foi suspensa	
2. A reforma proporcionava expectativas que foram goradas	
3. Um dos cursos da gestão curricular da reforma era o “sonho” que os alunos ambicionavam concretizar	
4. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____	

36. Se respondeu NÃO em 34., assinale a razão (UMA e só UMA) que lhe parece mais válida:

1. Não acreditava na reforma	
2. Não tive conhecimento da reforma	
3. Concordava com a gestão curricular actual	
4. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____	

37. O que pensa relativamente à suspensão da reforma e suas consequências.

Classifique os itens seguintes numa escala de 1 a 6 (em que 1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância)

	1	2	3	4	5	6	Sem Opinião
1. A suspensão da reforma criou frustração nos alunos							
2. A suspensão da reforma criou frustração nos professores							
3. A suspensão da reforma desmotivou os professores para o empenhamento das decisões da vida escolar							
4. A suspensão da reforma desmotivou os alunos para o empenhamento das decisões da vida escolar							
5. Os alunos ficaram insatisfeitos porque desejavam a mudança do Ensino Secundário							
6. Os professores ficaram insatisfeitos porque desejavam a mudança do Ensino Secundário							
7. A escola não estava devidamente equipada para desenvolver as necessidades implícitas pela implementação da reforma							
8. A reforma tinha uma gestão curricular excessiva (muitas disciplinas)							
9. A reforma implicava uma carga horária excessiva (muitas horas semanais)							
10. A reforma não se adequava à formação dos alunos para a vida activa							
11. A reforma não se adequava às necessidades de formação dos alunos no enquadramento social							
12. Os alunos não ficaram frustrados porque discordavam da reforma							

38. Ambiciona uma mudança inovadora no Sistema de Ensino Secundário para: (assinale com uma cruz (X) apenas DUAS afirmações)

	Sim	Não
1. Melhorar a preparação para o prosseguimento de estudos		
2. Aumentar os cursos tecnológicos		
3. Aumentar as saídas profissionais dos alunos		
4. Aumentar a carga disciplinar		
5. Diminuir a carga disciplinar		
6. Ambiciono mudança		
4. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____		

**Terminou aqui o seu questionário
Obrigado pela sua colaboração**

Anexo 2

Inquérito por Questionário (alunos)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO B-ALUNOS

Notas:

Procura-se, através deste inquérito conhecer a opinião dos alunos sobre esta escola e o seu grau de satisfação na sua frequência.

Procura-se, ainda, indagar o seu posicionamento como aluno piloto na implementação da **Reforma Curricular do Ensino Secundário - Decreto-Lei 7/2001**, relativamente, às opções dos cursos gerais e cursos tecnológicos.

É também importante saber o seu posicionamento quanto à suspensão da reforma.

O questionário é ANÓNIMO e os seus resultados serão apresentados de forma impessoal e conjunta.

É importante que responda. Antecipadamente, ficamos gratos pela sua colaboração.

NOTA: Responda às questões colocando um X no ☐ respectivo

A.ELEMENTOS PESSOAIS / ESCOLARES

1.Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	2. Idade: 1. Até 16 anos <input type="checkbox"/> 2.De 17 a 18 anos <input type="checkbox"/> 3. Mais de 18 anos <input type="checkbox"/>	3. Local de residência: 1. Cidade <input type="checkbox"/> 2. Vila <input type="checkbox"/> 3. Aldeia <input type="checkbox"/>
---	--	--

4.Indique o nível de habilitações literárias dos seus pais:

	Mãe	Pai
1. 1º ciclo (antiga 4ª classe ou menos)		
2. 6º ano (antigo ciclo preparatório)		
3. 9º ano (antigo 5º ano)		
4. 12ºano (antigo 7º ano ou curso complementar)		
5. Bacharelato		
6. Licenciatura ou mais		

5. Indique a situação profissional dos seus pais:

	Mãe	Pai
1. Dirigente superior do Estado e de organismos públicos		
2. Empresário ou administrador de empresa		
3. Profissional liberal		
4. Quadro técnico superior do sector público ou privado		
5. Quadro técnico intermédio do sector público ou privado		
6. Professor		
7. Trabalhador por conta própria no comércio ou nos serviços		
8. Agricultor ou pescador independente		
9. Empregado de escritório, do comércio ou serviços		
10. Operário		
11. Assalariado indiferenciado		
12. Doméstica(o)		
13. Outra situação: <input type="checkbox"/>		

5.1. Se assinalou outra em 13 indique qual:

Pai _____
Mãe _____

6. Quanto tempo leva da sua casa à escola:

1. Até dez minutos	
2. De onze a vinte minutos	
3. Até trinta minutos	
4. Outro: <input type="checkbox"/> qual? _____	

7. Reprovou algum ano? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	8. Se respondeu SIM em 7 indique quantas vezes: _____
--	---

9. Qual a via de ensino:

1. Via de Ensino <input type="checkbox"/> Agrupamento <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 10px; text-align: center; width: 150px;"> <tr> <td style="width: 25px;">I</td> <td style="width: 25px;">II</td> <td style="width: 25px;">III</td> <td style="width: 25px;">IV</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	I	II	III	IV					2. Via profissionalizante <input type="checkbox"/> Indique o curso _____
I	II	III	IV						

10. A escolha do curso que frequenta deveu-se: (indique apenas **UMA** situação, a mais relevante, assinalando com uma cruz (X) no local respectivo ())

- 1. À influência dos amigos----- ()
- 2. À influência dos professores/orientadores pedagógicos----- ()
- 3. À influência da família----- ()
- 4. À influência da publicidade afixada na escola----- ()
- 5. À influência dos media (imprensa e televisão) ----- ()
- 6. Por escolha própria----- ()
- 7. Outra: () qual?_____

B- QUESTÕES SOBRE A ESCOLA

11. Que razões o (a) levaram a inscrever-se nesta escola? (assinale apenas **DUAS** das respostas que melhor correspondem à sua situação)

- 1. Porque gosto da escola ----- ()
- 2. A escola pertence à área da minha residência ----- ()
- 3. Nesta escola verificam-se bons resultados escolares ----- ()
- 4. Nesta escola o sistema de ensino é exigente ----- ()
- 5. Nesta escola dão atenção aos problemas dos alunos ----- ()
- 6. A grande % dos alunos que a frequentam têm entrado na Universidade ----- ()
- 7. Outra: () qual?_____

12. Manifeste a sua opinião, (colocando um X) nas questões relacionadas com a escola e o seu funcionamento de acordo com a seguinte escala de valores:

ESCALA: (A- Bom B- Razoável C- Insatisfatório)

	A	B	C	Sem Opinião
1. Instalações da escola				
2. Equipamento da escola				
3. Funcionamento do bar				
4. Funcionamento da cantina				
5. Funcionamento da biblioteca				
6. Funcionamento da sala de estudo				
7. Funcionamento da reprografia				
8. Funcionamento da secretaria				
9. Polivalente dos alunos				
10. Funcionamento da sala de directores de turma				
11. Funcionamento da associação de estudantes				
12. Funcionamento da associação de pais				

13. Leia atentamente as frases seguintes e assinale (com um X) o seu posicionamento quanto às relações na escola de acordo com a seguinte escala:

ESCALA: A- Bom B- Razoável C- Insatisfatório)

	A	B	C	Sem Opinião
1. Relacionamento do Conselho Executivo com os alunos				
2. Ajuda do Conselho Executivo na resolução dos problemas dos alunos				
3. Relação professores/alunos				
4. Ajuda dos professores na resolução dos problemas dos alunos				
5. Ajuda dos professores no esclarecimento de dúvidas				
6. Dinâmica professores/alunos em actividades extracurriculares				
7. Relacionamento dos directores de turma com os alunos				
8. Ajuda do director de turma na resolução dos problemas dos alunos				
9. Receptividade dos serviços administrativos na resolução dos problemas dos alunos				
10. Relacionamento do pessoal auxiliar com os alunos				
11. Relacionamento dos alunos com a associação de estudantes				
12. Receptividade da escola com os encarregados de educação				

14. Leia atentamente as frases seguintes e assinale (com um X) a sua opinião de acordo com a seguinte escala:

ESCALA: 1- Acordo total 2-Acordo 3-Desacordo 4- Desacordo Total

	1	2	3	4	Sem Opinião
1. Sinto-me feliz por ser estudante					
2. O ensino pode dar-me mais capacidades					
3. Considero importante participar nas actividades escolares					
4. Penso ser um bom estudante					
5. Tenho fraco aproveitamento na escola					
6. O trabalho escolar aborrece-me					
7. O trabalho escolar é interessante					
8. O curso que escolhi está de acordo com as minhas preferências profissionais					
9. O currículo dos meus estudos é motivante					
10. Desejo concluir apenas o 12º ano					
11. Desejo fazer prosseguimento de estudos universitários					

15. Leia atentamente as frases seguintes e assinale (com um X) a sua opinião de acordo com a seguinte escala:

ESCALA: 1- Acordo total 2- Acordo 3- Desacordo 4- Desacordo Total

	1	2	3	4	Sem Opinião
1. Os currículos do Ensino Secundário são satisfatórios					
2. Os currículos do Ensino Secundário necessitam de reforma					
3. Os currículos do Ensino Secundário Tecnológico estão desadequados na formação dos alunos para a vida activa					
4. Devia haver outras opções de cursos tecnológicos					

C-QUESTÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA

A Reforma da Revisão Curricular do Ensino Secundário publicada no Decreto - Lei 7/2001 estabelece a gestão curricular dos cursos gerais e tecnológicos para a opção dos alunos no nosso Sistema de Ensino

16. Teve conhecimento da legislação referenciada?

Sim ☐

Não ☐

17. Como foi feita a divulgação da reforma na escola? (assinale DUAS situações)

1. Informação no placard do polivalente	
2. Reunião geral de alunos com o (a) Presidente do Conselho Executivo	
3. Reunião geral de alunos com o (a) Presidente da Associação de Estudantes	
4. Reunião com o (a) director (a) de turma para análise e reflexão	
5. Reunião geral de alunos	

18. Situe a sua posição relativamente à dinamização da reforma utilizando a escala de 1 a 6: (1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância)

	1	2	3	4	5	6	Sem Opinião
1. Do Conselho Executivo da Escola							
2. Da Assembleia de Escola							
3. Da Associação de Pais							
4. Da Associação de Estudantes							
5. Das Autarquias Locais							
6. Dos Encarregados de Educação							

19. Se considera que a Associação de Estudantes participou na dinamização da reforma indique de que forma: (assinale UMA situação)

1. Reunindo com o Conselho Executivo para análise conjunta	
2. Divulgando em reunião geral de alunos a reflexão feita	
3. Através de comunicação escrita ao delegado de turma	
4. Reunindo com os delegados de turma do ensino secundário	
5. Não se manifestou	
6. Não havia Associação de Estudantes	

20. No enquadramento genérico da reforma posicione-se relativamente aos seguintes indicadores classificando-os numa escala de 1 a 6 : (em que 1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância)

	1	2	3	4	5	6	Sem Opinião
1. Tive conhecimento da reforma no âmbito dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos							
2. Considerava satisfatória a gestão curricular dos cursos gerais							
3. Considerava satisfatória a gestão curricular dos cursos tecnológicos							
4. Considerava que os diferentes cursos satisfaziam as minhas expectativas							
5. A reforma melhorava as opções dos alunos para a vida activa							
6. O Conselho Executivo dinamizou o debate da reforma							
7. Os professores colaboraram na dinâmica da implementação da reforma							
8. Os órgãos de gestão da escola disponibilizaram espaço lectivo para o debate							
9. Houve dinamização por parte dos directores de turma							
10. Houve interacção dos encarregados de educação na implementação da reforma							
11. Fui um elemento dinâmico na divulgação da reforma							

21. Fundamentado no conhecimento do D. L. 7/2001 que estabelece os cursos gerais e cursos tecnológicos da gestão curricular nas Escolas, indique o seu posicionamento: (em cada aspecto assinale **UMA** das situações colocando uma cruz (x) no espaço respectivo)

LEGENDA: (C.T. concordo totalmente; C. concordo; D. discordo; D.T. discordo totalmente)

	C.T.	C.	D.	D.T.	Sem Opinião
1. Os cursos gerais estavam adequados às aprendizagens sociais dos alunos					
2. Os cursos tecnológicos eram considerados a vertente fundamental subjacente à reforma					
3. Os cursos tecnológicos eram relevantes para a entrada dos jovens na vida activa					
4. A carga horária dos cursos era adequada					
5. A escola tinha recursos materiais adequados					
6. A escola tinha recursos humanos - professores - suficientes					
7. A escola tinha recursos humanos - pessoal auxiliar- suficiente					
8. A escola tinha recursos humanos - pessoal administrativo- suficiente					
9. Os professores tinham formação adequada					
10. O pessoal auxiliar tinha formação adequada					
11. O pessoal administrativo tinha formação adequada					

22. Quanto aos currículos dos Cursos Gerais da reforma 7/2001, assinale numa escala de 1 a 6 (em que 1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância) a sua opinião relativamente aos seguintes aspectos:

	1	2	3	4	5	6	Sem opinião
1. Eram motivantes							
2. Permitiam a interdisciplinaridade							
3. Valorizavam uma pedagogia mais experimental							
4. Permitiam uma dinâmica nas relações interpessoais							
5. Contribuíam para o desenvolvimento da capacidade crítica							
6. Permitiam um atendimento às necessidades específicas do aluno							
7. Adequavam-se à interacção das aprendizagens de acordo com as necessidades do meio envolvente							
8. Contribuíam para a melhoria do nível escolar							
9. Valorizavam os percursos para a vida activa							
10. Valorizavam as aprendizagens das técnicas de informação							

23. Quanto aos currículos dos Cursos Tecnológicos da reforma 7/2001, assinale numa escala de 1 a 6 (em que 1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância) a sua opinião relativamente aos seguintes aspectos:

	1	2	3	4	5	6	Sem opinião
1. Eram motivantes							
2. Permitiam a interdisciplinaridade							
3. Valorizavam uma pedagogia mais experimental							
4. Permitiam uma dinâmica nas relações interpessoais							
5. Contribuíam para o desenvolvimento da capacidade crítica							
6. Permitiam um atendimento às necessidades específicas do aluno							
7. Adequavam-se à interacção das aprendizagens de acordo com as necessidades do meio envolvente							
8. Contribuíam para a melhoria do nível escolar							
9. Valorizavam os percursos para a vida activa							
10. Valorizavam as aprendizagens das técnicas de informação							

D- QUESTÕES SOBRE A SUSPENSÃO DA REFORMA

24. A suspensão da reforma causou-lhe algum tipo de frustração?

Sim ☐

Não ☐

25. Se respondeu SIM em 24., assinale a razão (UMA e só UMA) que lhe parece mais válida:

1. Envolvi-me activamente na implementação da reforma tendo sido o meu empenhamento inútil porque foi suspensa	
2. A reforma proporcionava expectativas que foram goradas	
3. Um dos cursos da gestão curricular da reforma era o “sonho” que ambicionava concretizar	
4. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____	

26. Se respondeu NÃO em 24., assinale a razão (UMA e só UMA) que lhe parece mais válida:

1. Não acreditava na reforma	
2. Não tive conhecimento da reforma	
3. Concordava com a gestão curricular actual	
4. Outra: <input type="checkbox"/> qual? _____	

27. O que pensa relativamente à suspensão da reforma e suas consequências

Classifique os itens seguintes numa escala de 1 a 6 (em que 1 significa o mínimo de concordância e 6 o máximo de concordância)

	1	2	3	4	5	6	Sem Opinião
1. A suspensão da reforma criou frustração nos alunos							
2. A suspensão da reforma criou frustração nos professores							
3. A suspensão da reforma desmotivou os professores para o empenhamento das decisões da vida escolar							
4. A suspensão da reforma desmotivou os alunos para o empenhamento das decisões da vida escolar							
5. Os alunos ficaram insatisfeitos porque desejavam a mudança do Ensino Secundário							
6. Os professores ficaram insatisfeitos porque desejavam a mudança do Ensino Secundário							
7. A escola não estava devidamente equipada para desenvolver as necessidades implícitas pela implementação da reforma							
8. A reforma tinha uma gestão curricular excessiva (muitas disciplinas)							
9. A reforma implicava uma carga horária excessiva (muitas horas semanais)							
10. A reforma não se adequava à formação dos alunos para a vida activa							
11. A reforma não se adequava às necessidades de formação dos alunos no enquadramento social							
12. Os alunos não ficaram frustrados porque discordavam da reforma							

28. Concorda com a mudança no Sistema de Ensino Secundário para:

	Sim	Não
1. Melhorar a preparação para o prosseguimento de estudos		
2. Aumentar os cursos tecnológicos		
3. Aumentar as saídas profissionais dos alunos		
4. Aumentar a carga disciplinar		
5. Diminuir a carga disciplinar		
6. Ambiciono mudança no Sistema Educativo		
7. Outra: <input type="checkbox"/> Qual _____		

Terminou aqui o seu questionário
Obrigado pela sua colaboração

Anexo 3

Guiões de Entrevistas

Anexo 3.1

Guião da Entrevista à Presidente do Conselho Executivo e Conselho Pedagógico da Escola

3.1 - GUIÃO DA ENTREVISTA À PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO E CONSELHO PEDAGÓGICO

A- Caracterização pessoal e profissional

1. Gosta de ser professor(a)?
2. Há quantos anos é professor(a)?
3. Gosta de trabalhar nesta escola?
4. Há quantos anos é professor(a) nesta escola?
5. Porque acha que foi eleita Presidente do Conselho Executivo?
6. Há quantos anos é Presidente do Conselho Executivo nesta escola?
7. Já foi Presidente do Conselho Executivo em outra (s) escola (s)?
8. O que lhe dá maior satisfação no cargo que desempenha?

B- Questões sobre a escola

9. Como caracteriza de forma genérica a escola que orienta?
10. Quais as lacunas mais relevantes que a limitam no âmbito da gestão escolar:
 - 10.1 No âmbito do espaço
 - 10.2 No domínio das instalações
 - 10.3 No domínio do equipamento
 - 10.4 No âmbito do pessoal docente
 - 10.5 No âmbito do pessoal administrativo
 - 10.6 No âmbito dos alunos
 - 10.7 No âmbito do pessoal auxiliar
11. Indique sugestões que considere pertinentes para melhorar a gestão escolar desta escola.

C- Questões sobre a reforma (7/2001)

12. A REFORMA/REVISÃO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO (RCES) estava nos seus horizontes?

13. Como Presidente do Conselho Executivo qual a perspectiva de análise sobre a RCES?

14. Refira-se também à sua opinião como professora/educadora?

15. Manifeste o seu posicionamento sobre a gestão curricular dos Cursos Gerais

16. Manifeste a sua opinião sobre a gestão curricular dos Cursos Tecnológicos

17. No papel de P.C.E. qual a opinião genérica manifestada pela população escolar no decurso da preparação da implementação da reforma?

18. Tenha presente as seguintes variáveis: -Alunos -Professores -Encarregados de Educação:- manifeste a cooperação dada na preparação da implementação da reforma.

19. Manteve relações com o meio nos domínios abaixo referenciados quanto à orientação da gestão curricular da reforma a implementar nesta escola?

A Autarquias Locais B. Meio Empresarial

20. No âmbito do espaço didáctico/arquitectónico (meios didácticos, meios espaciais e recursos materiais) qual o seu posicionamento perante a implementação da reforma?

21. Como P.C.E. entende que na reforma:

1. Houve a preocupação de formação adequada de professores?

2. Estava implícita a preparação dos alunos como elementos relevantes no processo ensino/aprendizagem formando-os para a vida activa?

3. Estava implícita a formação dos alunos no âmbito do prosseguimento de estudos?

22. Qual o seu parecer como órgão fundamental da gestão curricular da escola e a interacção com a D.R.E.C. quanto:

1. À flexibilidade democrática de gestão?

2. Ao enquadramento escolar circundante?

3. À eficácia na descentralização?

4. Ao consenso entre as opções da escola e o parecer imposto pela DREC na selecção dos cursos por parte da escola.

23. Como P.C.E. entende que estavam criadas condições para que a reforma fosse eficaz melhorando assim o nosso Sistema Educativo?

24. Há alterações que considera convenientes para que a mudança/reforma atingisse os objectivos desejados?

D- Questões sobre a suspensão da reforma

25. Como P.C.E. qual a sua opinião sobre a suspensão da reforma:

1. Para os alunos.
2. Para os professores.

26. Na sua opinião considera importante uma reforma para o para o Ensino Secundário?

27. Que aspectos considera relevantes a introduzir numa futura reforma?

28. Considera necessárias alterações tendo em atenção as mudanças e até mutações que estão a ocorrer na sociedade actual?

29. Acredita numa reforma inovadora, consensual entre a teoria e a prática subjacente à escola que temos, criando impacto numa mudança deliberada por forma a preparar os alunos para uma sociedade em constante evolução?

30. De acordo com a sua experiência no domínio da gestão curricular subjacente à **Autonomia das Escolas** quais as variáveis fundamentais para essa reforma?

Obrigado pela colaboração
Maria Célia da Silva Pessoa

Anexo 3.2

Guião da Entrevista ao Presidente da Assembleia de Escola

3.2 - GUIÃO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA

Temática

Revisão Curricular do Ensino Secundário (Decreto -Lei 7/2001)

Com vista a fundamentar um trabalho na área da investigação em Ciências da Educação, de acordo com o cargo que exercia é considerado uma das principais *testemunhas privilegiadas*.

A-Questões introdutórias

1. Gosta de ser professor?
2. É natural e residente no meio envolvente desta escola?
3. Porque acha que foi eleito Presidente da Assembleia de Escola?
4. Quantos anos exerceu o cargo?
5. Considerou importante as suas funções para a dinâmica organizacional?
6. O que lhe deu maior satisfação no exercício destas funções?
7. Refira-se ao papel da **autonomia da escola** no âmbito organizacional.
8. Refira-se ao papel das autarquias locais durante o exercício destas funções no âmbito da relação escola/meio.
9. Refira-se à dinâmica estabelecida com o Conselho Executivo.

B-Questões sobre a escola

10. Como caracteriza de forma genérica esta escola?
11. Quais as lacunas que considera mais relevantes nesta escola como organização:
 - no âmbito do espaço
 - no âmbito das instalações/equipamentos
 - no domínio do pessoal auxiliar
 - no domínio do pessoal administrativo
 - no domínio dos professores
 - no domínio dos alunos
 - no domínio dos encarregados de educação
12. Comente as relações que estabeleceu (ou que promoveu) na escola, entre:
 - Si e o Conselho Executivo
 - Si e os Encarregados de Educação
 - Si e os alunos
 - Si e o Conselho Pedagógico
 - Si e o poder local
13. Indique sugestões que considere pertinentes para melhorar a gestão organizacional.

C- Questões sobre a implementação e suspensão da Reforma

14. Teve conhecimento da Reforma/Revisão Curricular do Ensino Secundário (7/2001)?
15. Como P.A.E. qual o seu parecer, relativamente à forma em como foi divulgada aos alunos e aos encarregados de educação?
16. Manifeste o seu posicionamento, relativamente ao parecer da reforma manifestado pelos professores.
17. Qual a sua opinião relativamente à divulgação e objectivos da reforma?
18. Qual a sua opinião sobre a gestão curricular:
- * Dos Cursos Gerais
 - * Dos Cursos Tecnológicos
19. Considera que a escola tinha condições genéricas para suportar as exigências implícitas na reforma a todos os níveis?
20. Como encara a intervenção das Autarquias Locais e do meio Empresarial, relativamente ao seu papel interventivo, fundamentalmente no âmbito dos Cursos Tecnológicos.
21. Manifeste o seu posicionamento relativamente aos principais objectivos da reforma quanto:
- * à preparação dos alunos para a vida activa.
 - * à preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos.
22. Como P.A.E. entende que estavam criadas condições para que a reforma fosse eficaz, contribuindo assim, para a melhoria do nosso Sistema Educativo?
23. Sentiu manifestações de descontentamento por parte da Comunidade Educativa (alunos, professores e encarregados de educação) na altura da suspensão da Reforma?
24. Considera necessária a alteração curricular tendo em vista as mudanças e até mutações que estão a ocorrer na sociedade actual.
25. Se partilha de uma decisão deliberada, quais as propostas de mudança/ inovação que considera pertinentes, para que a escola desenvolva cada vez melhor a preparação dos nossos jovens?
26. De acordo com a sua experiência neste cargo, no âmbito da gestão curricular subjacente à autonomia das escolas, quais as variáveis fundamentais para essa reforma?

Obrigado pela colaboração
Maria Célia da Silva Pessoa

Anexo 3.3

Guião da Entrevista ao Presidente da Associação de Pais

3.3 - GUIÃO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS

Temática

Revisão curricular do Ensino Secundário (Decreto-Lei 7/2001)

Com vista a fundamentar um trabalho na área da investigação em Ciências da Educação e de acordo com o cargo que exerce é considerado uma das principais *testemunhas privilegiadas*.

A- Questões introdutórias

1. É natural e residente no meio envolvente desta escola?
2. Qual a sua profissão?
3. Porque acha que foi eleito Presidente da Associação de Pais?
4. Há quantos anos exerce o cargo?
5. Já foi P. A. P. em outra escola?
6. Gosta de exercer este cargo?
7. O que lhe dá maior satisfação no exercício destas funções?
8. Refira-se à dinâmica estabelecida com os Encarregados de Educação?
9. Refira-se à relação que estabelece com:
 - os alunos
 - os professores
 - os órgãos de gestão
 - as autarquias locais

B- Questões sobre a escola

10. Como caracteriza de forma genérica esta escola?
11. Quais as lacunas que considera mais relevantes nesta escola como organização:
 - no âmbito do espaço
 - no âmbito das instalações/equipamentos
 - no domínio do pessoal auxiliar
 - no domínio do pessoal administrativo
 - no domínio dos professores
 - no domínio dos alunos
 - no domínio dos encarregados de educação
12. Comente as relações que se estabelecem (ou que promove) na escola, entre:
 - Si e o Conselho Executivo
 - Si e os Encarregados de Educação
 - Si e os alunos
 - Si e o Conselho Pedagógico
 - Si e o poder local
13. Indique sugestões que considere pertinentes para melhorar a gestão organizacional.

C – Questões sobre a implementação e suspensão da Reforma

14. Teve conhecimento da Reforma/Revisão Curricular do Ensino Secundário (7/2001)?
15. Como P.A.P. qual o seu parecer, relativamente à forma em como foi divulgada aos alunos e aos encarregados de educação?
16. Manifeste o seu posicionamento, relativamente ao parecer da reforma manifestado pelos Encarregados de Educação.
17. Manifeste o seu posicionamento, relativamente ao parecer da reforma manifestado pelos alunos.
18. Qual a sua opinião sobre a gestão curricular:
 - *Dos Cursos Gerais
 - *Dos Cursos Tecnológicos
19. Como encara a intervenção das Autarquias Locais e do meio Empresarial, relativamente ao seu papel interventivo, fundamentalmente no âmbito dos Cursos Tecnológicos.
20. Manifeste o seu posicionamento relativamente aos principais objectivos da reforma quanto:
 - *à preparação dos alunos para a vida activa.
 - * à preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos.
21. Como P.A.P. entende que estavam criadas condições para que a reforma fosse eficaz, contribuindo assim, para a melhoria do nosso Sistema Educativo?
22. Sentiu manifestações de descontentamento por parte da Comunidade Educativa na altura da suspensão da Reforma?
23. Considera necessária a alteração curricular tendo em vista as mudanças e até mutações que estão a ocorrer na sociedade actual.
- 24: Se partilha de uma decisão deliberada, quais as propostas de mudança/ inovação que considera pertinentes, para que a escola desenvolva cada vez melhor a preparação dos nossos jovens?
25. De acordo com a sua experiência neste cargo, no âmbito da gestão curricular subjacente à autonomia das escolas, quais as variáveis fundamentais para essa reforma?

Obrigado pela atenção
Maria Célia da Silva Pessoa

Anexo 4

**Pedido de colaboração aos Delegados de Departamento para a distribuição
dos inquéritos dos professores**

Ao

Delegado(a) de Departamento/Orientador(a) Pedagógico(a)

Caro(a) colega:

Encontrando-me a frequentar o mestrado no âmbito das Ciências da Educação, nomeadamente, na área da "**Análise Social e Administração da Educação**" pretendo desenvolver pesquisas com vista a apresentar a minha dissertação.

O objecto de estudo está subjacente à "**Reforma/Revisão Curricular do Ensino Secundário – Decreto – Lei 7/2001**".

O presente inquérito integra-se neste âmbito.

Solicito-lhe, assim, a sua colaboração na divulgação do mesmo, bem como a sensibilização possível para o seu preenchimento por parte dos colegas do Grupo/Departamento.

Grata pela atenção e colaboração prestadas.

Lousã, 30 de Maio de 2003

Célia Pessoa

Anexo 5

Distribuição da rede escolar proposta pela DRE

Escolas da Zona Centro (Interior)
2002/2003

		Ciências e Tecnologias	Ciências Naturais	Ciências Sócio-económicas	Ciências Sociais e Humanas	Construção civil	Electrotecnia/electrónica	Informática	Mecânica	Administração	Técnicas Comerciais	Ação Social	Total de Turmas/Escola
A	Escola Secundária	1	1	1	1				1	1			6
B	Escola Secundária com 3º Ciclo Alto Mondego	2	1	1	1		1			1			7
C	Escola Básica com Ensino Secundário	1	1		1						1		4
D	Escola Secundária com 3º Ciclo	2	3	1	1					1	1	1	10
E	Escola Básica Integrada											1	1
F	Escola Secundária com 3º Ciclo	1	1		1			1		1			5
G	Escola Básica Integrada											1	1
H	Escola Secundária com 3º Ciclo	1	1	1	1	1		1					6
I	Escola Básica com Ensino Secundário		1							1		1	3
Total de Turmas/Curso		8	9	4	6	1	1	2	1	5	2	4	

Anexo 6

Quadros em anexo

Lista de Quadros em anexo:

Quadro 1: Local de residência dos professores por distrito

Quadro 2: Situação profissional dos professores

Quadro 3: Reprovações dos alunos

Quadro 4: Escolha do curso técnico-profissional por parte dos alunos

Quadro 5: Estimativa da taxa de desemprego (HM) da população residente da vila

Quadro 6: População residente (HM) analfabetos com 10 ou mais anos

Quadro 7: Gosto dos professores pela escola

Quadro 8: Motivos da escolha de escola pelos alunos

Quadro 1: Local de residência dos professores por distrito

Distritos	%
Coimbra	89,1
Faro	1,6
C. Branco	3,1
Aveiro	4,7
Guarda	1,6

Quadro 2: Situação profissional dos professores

Situação profissional dos professores	%
Quadro de Nomeação Definitiva	66.2
Profissionalizado pertencente ao Quadro	12.3
Profissionalizado não Pertencente ao Quadro	4.6
Profissionalizado com Habilitação	4.6
Suficiente	6.2
Outra	6.2

Quadro 3: Reprovações dos alunos

Reprovações	%	Quantas vezes	%
Sim	37,7	uma	79,3
Não	62,3	duas	17,2
		três	3,5

Quadro 4: Escolha do curso técnico-profissional por parte dos alunos

Curso técnico-profissional	%
Curso de Contabilidade e Administração	50
Curso de Electrotecnia e Electrónica	50

Quadro 5: Estimativa da Taxa de Desemprego (HM) da População residente da vila.

Unidade Territorial	População Desempregada, procura 1º emprego M	População Desempregada, procura novo emprego HM	População Desempregada, procura novo emprego H	População Desempregada, procura novo emprego M	Taxa de Desemprego H	Taxa de Desemprego HM
	indivíduos	indivíduos	indivíduos	indivíduos	percentagem	percentagem
Vila	87 (2001)	351 (2001)	115 (2001)	236 (2001)	3,6 (2001)	6,3 (2001)

Quadro 6: População residente (HM) analfabetos com 10 ou mais anos.

Unidade Territorial	População Residente H - ens. Superior	População Residente HM - analfabetos com 10 ou mais anos	População Residente H - analfabetos com 10 ou mais anos	População Economicamente Activa HM	Taxa de Analfabetismo HM, em 1991	Taxa de Analfabetismo HM em 2001
	indivíduos	indivíduos	indivíduos	indivíduos	percentagem	percentagem
Vila	541 (2001)	996 (2001)	274 (2001)	7 523 (2001)	10,1 (2001)	7,1 (2001)

Quadro 7: Gosto dos professores pela escola

Opinião dos professores	Nº	%
Sim	60	93,75
Não	5	6,25

Quadro 8: Motivos da escolha da escola pelos alunos

Indicadores	Nº de alunos	%
Porque gosto da escola	3	3,8
A escola pertence à área da minha residência	2	2,6
Nesta escola verificam-se bons resultados escolares	2	2,6
Nesta escola o sistema de ensino é exigente	1	1,3
Nesta escola dão atenção aos problemas dos alunos	67	85,9
Outra	3	3,8

Anexo 7

Gráficos em anexo

Lista de gráficos em anexo:

Gráfico 1: Local de residência dos professores por distrito

Gráfico 2: Tempo de serviço total dos professores

Gráfico 3: Distribuição dos professores por três áreas de docência

Gráfico 4: Tempo do percurso de casa/escola feito pelos alunos

Gráfico 5: Frequência dos alunos de acordo com a via de ensino

Gráfico 6: Opinião dos alunos acerca do conhecimento da reforma 7/2001

Gráfico 7: Opinião dos professores no envolvimento da implementação da reforma 7/2001

Gráfico 8: Escola de participação dos professores na implementação da reforma

Gráfico 9: Opinião dos professores relativamente às expectativas goradas da reforma

Gráfico 10: Opinião dos professores, de acordo com o sexo, sobre as expectativas goradas da reforma

Gráfico 11: Razão da não concordância com a suspensão da reforma, por parte dos professores

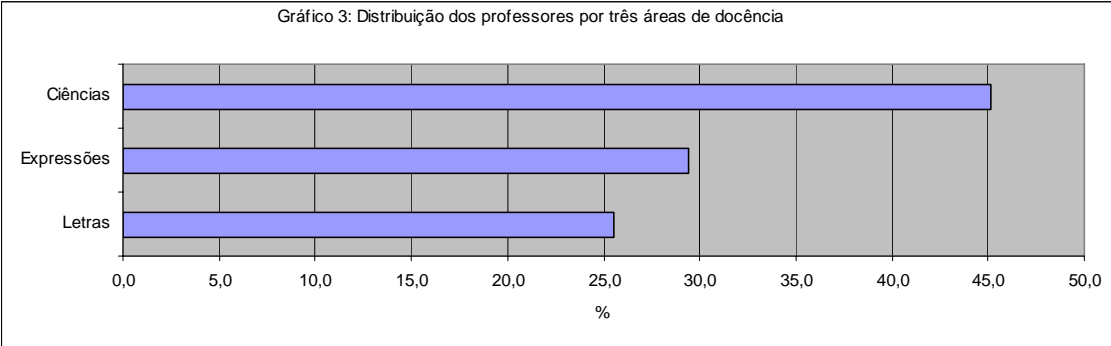
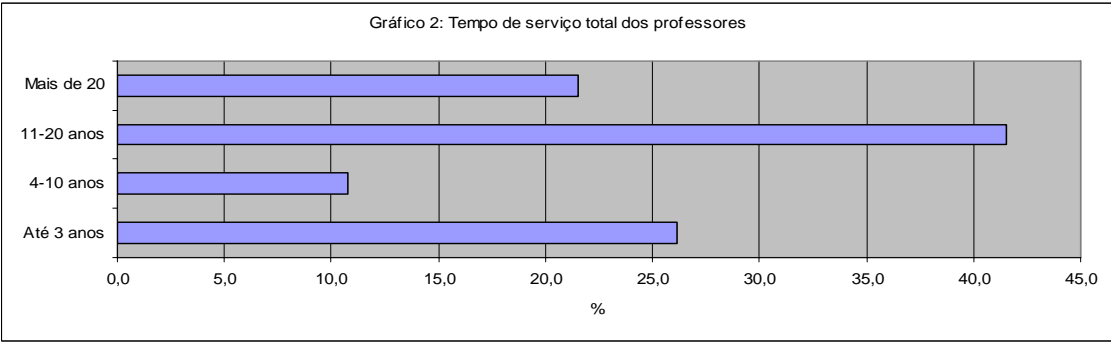
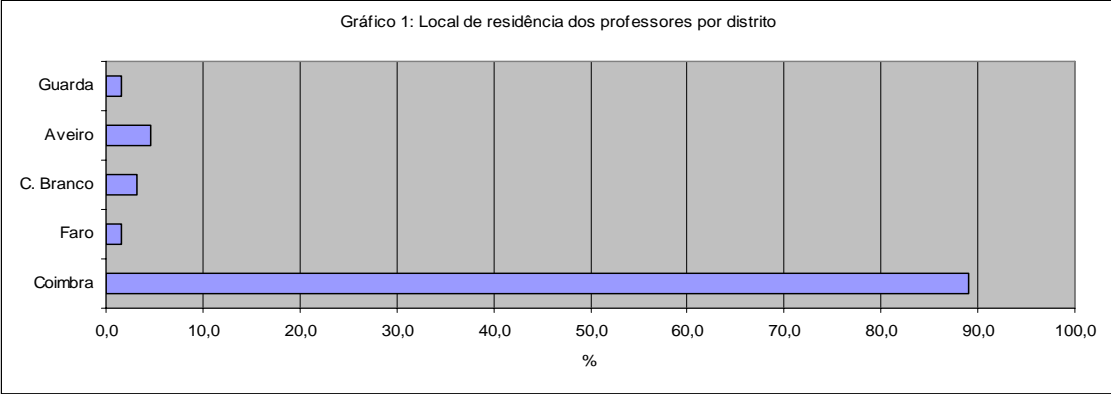


Gráfico 4: Tempo do percurso de casa/escola feito pelos alunos

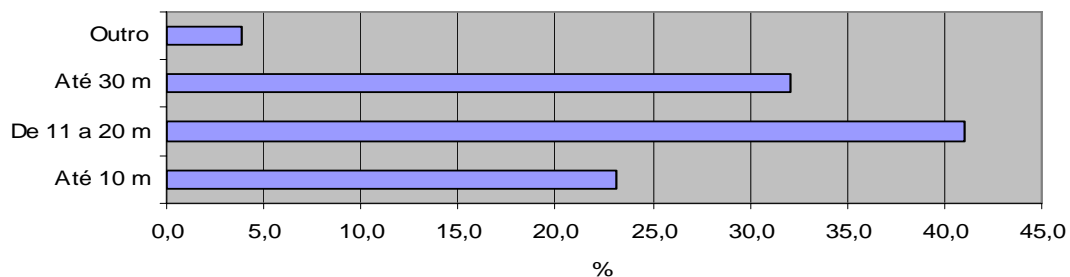


Gráfico 5: Frequência dos alunos de acordo com a via de ensino

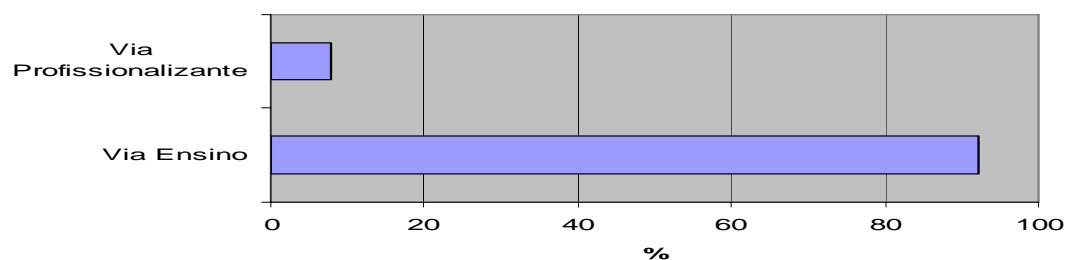


Gráfico 6: Opinião dos alunos acerca do conhecimento da reforma - 7/20001

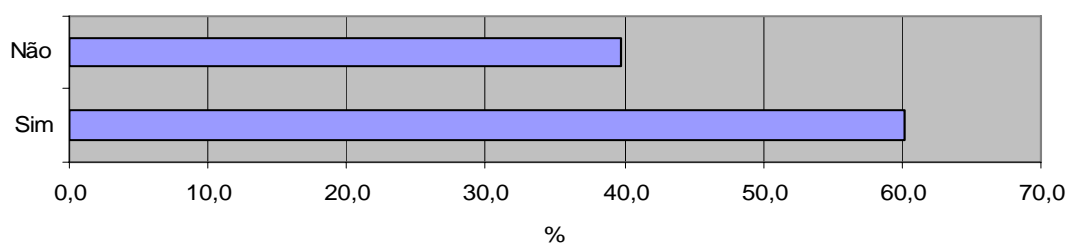
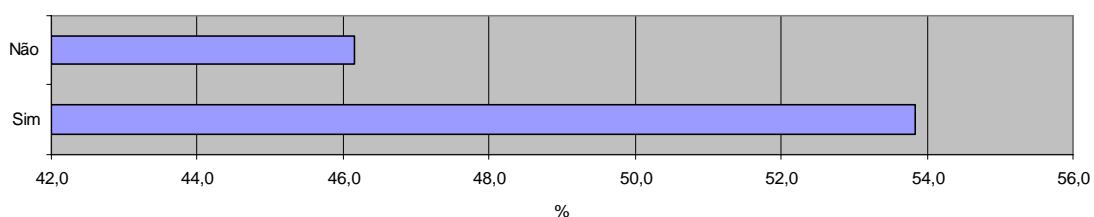
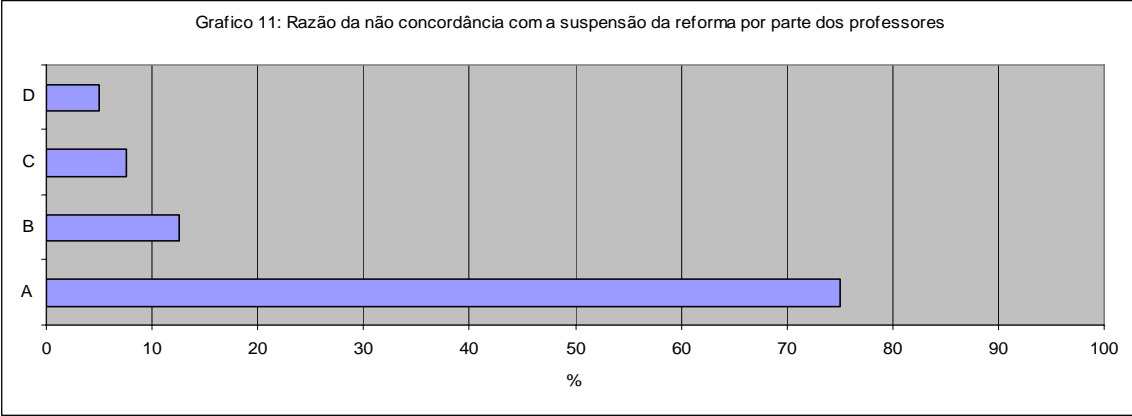
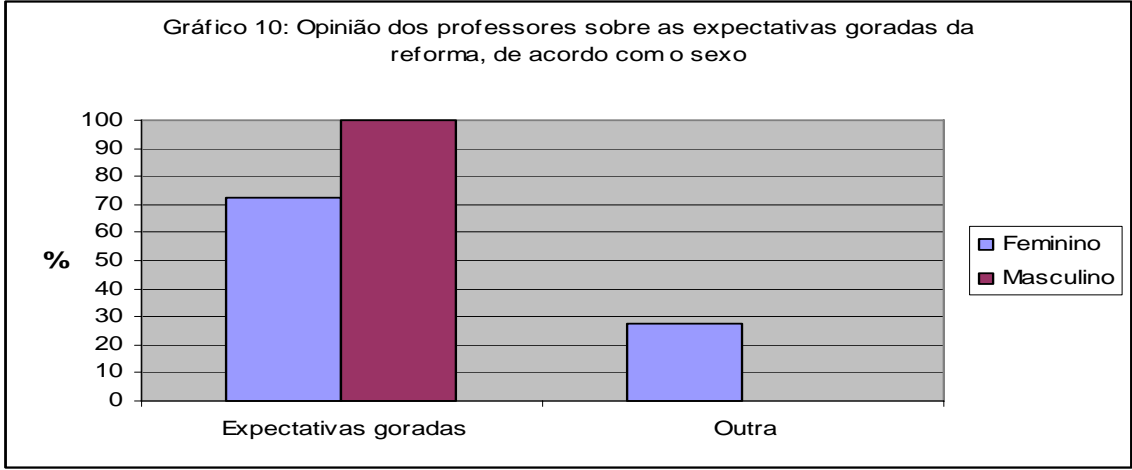
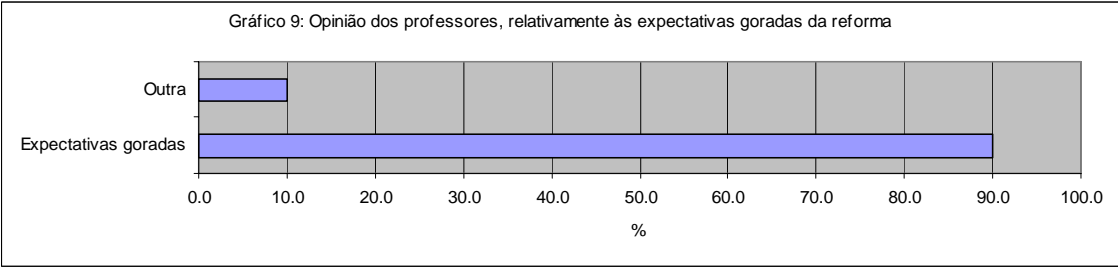
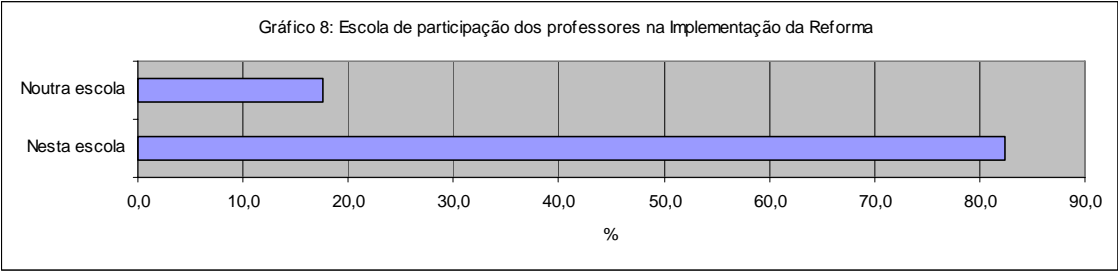


Gráfico 7: Opinião dos professores no envolvimento da Implementação da Reforma - 7/2001





ANEXO 8

Implicações e propostas dos Departamentos/Grupos Disciplinares sobre a RCES – Decreto-Lei 7/2001